



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Gustavo Domingos Sakr Bisinoto

**Gestão da Permanência: um estudo sobre o perfil socioeconômico,
permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em
Administração Pública da UAB/UNEMAT**

PORTO VELHO – RO

2016

GUSTAVO DOMINGOS SAKR BISINOTO

**Gestão da Permanência: um estudo sobre o perfil socioeconômico,
permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em
Administração Pública da UAB/UNEMAT**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção de título de Mestre pelo Programa de
Mestrado Profissional em Administração
Pública (PROFIAP), Instituição Associada
Universidade Federal de Rondônia.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Valério dos
Santos Arenas**

PORTO VELHO – RO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

B622g

Bisinoto, Gustavo Domingos Sakr.

Gestão da permanência: um estudo sobre o perfil socioeconômico, permanência e evasão dos discentes do curso de bacharelado em administração pública da UAB/UNEMAT / Gustavo Domingos Sark Bisinoto. -- Porto Velho, Rondônia, 2016.

169 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Valério dos Santos Arenas.

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1.Gestão da permanência. 2.Ensino a distância. 3.Ensino a distância - Evasão. 4.UAB. I.Arenas, Marlene Valério dos Santos. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III.Título.

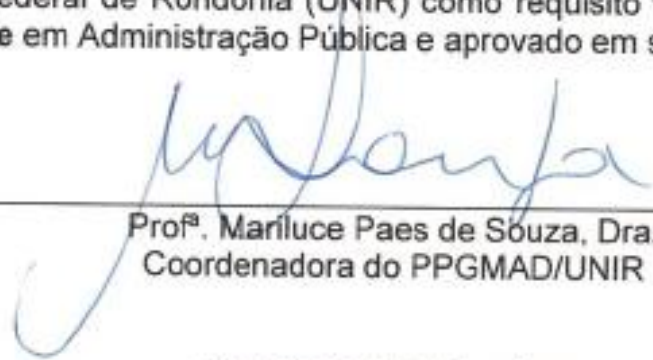
CDU:35:378

Bibliotecária Responsável: Edoneia Sampaio CRB 11/947

Gustavo Domingos Sakr Bisinoto


**Gestão da Permanência: um estudo sobre o perfil socioeconômico,
permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em
Administração Pública da UAB/UNEMAT**

Trabalho de Conclusão Final apresentado em 01 de Setembro de 2016 ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Administração Pública (PROFIAP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como requisito final para a obtenção do Título de **Mestre** em Administração Pública e aprovado em sua forma final.




Profª. Mariluce Paes de Souza, Dra.
Coordenadora do PPGMAD/UNIR

Comissão Examinadora



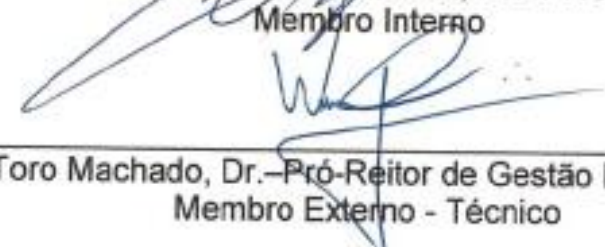
Profª. Marlene Valério dos Santos Arenas, Dra.–PROFIAP/UNIR
Orientadora



Profª. Rosália Maria Passos da Silva, Dra.–PPGMAD/UNIR
Membro Externo



Prof. Carlos André da Silva Müller, Dr.–PROFIAP/UNIR
Membro Interno



Prof. Weily Toro Machado, Dr.–Pró-Reitor de Gestão Financeira /UNEMAT
Membro Externo - Técnico

PORTO VELHO

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ter iluminado meu caminho desde a seleção até a conclusão, me protegendo e resguardando nas intempéries, viagens e deslocamentos.

Dedico aos meus entes falecidos amado e querido pai, **Orgeles Antonio Bisinoto**, ao meu tio **Seme Sakr** e a minha avó **Leonildes Terezinha Zago Bisinoto**, entes queridos que foram fundamentais para minha educação, formação e concepção de ser social.

Dedico às mulheres da minha vida, amadas e queridas esposa Taciana Cristian Brasileiro de Moraes Bisinoto e mãe Samira Sakr Bisinoto, que tanto me deram forças e me incentivaram para continuar o mestrado, quando tantas vezes pensei em desistir.

Dedico aos meus irmãos Thiago Antônio Sakr Bisinoto e Rafael Sakr Bisinoto pelo apoio logístico e motivacional durante as 34 viagens que fiz a Porto Velho. Dedico também aos meus amigos, tios, primas, cunhados, sogro e sogra pelas conversas e palavras de apoio.

Por fim, quero dedicar também aos meus animais de estimação: Alfa, Laika, Emi e Bichano I, que cumpriram seu papel de estimar e alegrar, durante os momentos difíceis que passei ao longo do mestrado, e que acabaram falecendo durante o período de estudos.

Meu MUITO OBRIGADO A TODOS VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

Quero neste espaço agradecer ao Ministério da Educação–ME, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, a Universidade Federal de Rondônia–UNIR por terem proporcionado um programa de mestrado tão excepcional quanto o PROFIAP. Mudei conceitos, pontos de vista e passei a perceber o mundo de uma forma diferente graças ao programa.

Agradecer também aos Professores Dr. José Moreira da Silva Neto e Dr. Carlos André da Silva Müller pelas aulas e pela disponibilidade em assumir a Coordenação do PROFIAP, mesmo imbuídos de outras atribuições e pela dedicação e empenho frente os inúmeros desafios que toda gestão proporciona.

Aos professores Doutores Janilene Vasconcelos de Melo, Mariluce Paes de Souza, Osmar Siena, Theophilo Alves de Souza Filho e mestres Clésia Maria de Oliveira e Valmir Batista Prestes de Souza pelos momentos de aprendizagem e compartilhamento de experiências durante as aulas.

A minha querida e atenciosa professora Doutora Marlene Valério dos Santos Arenas, pelas aulas, orientações, atenções, paciência, conselhos, cobranças, incentivos e desenhos dos caminhos da luz e da sabedoria!

A todos os meus colegas de mestrado e em especial Anathielle Silvério, Eriton Holanda, João Batista, Luciano Magalhães, Natália Araújo e Robnei Roni, vocês também foram fundamentais nessa caminhada, dando apoio moral, logístico e motivacional, pelo qual expresso profundo sentimento de agradecimento e consideração.

- *Bênça pai, bênça mãe...*
- *Deus te abençoe meu filho!*

BISINOTO, Gustavo Domingos Sakr. **Gestão da Permanência: uma análise sobre o perfil socioeconômico, permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT**. 2016. 169fls. Trabalho de Conclusão Final, Universidade Federal de Rondônia–UNIR, Porto Velho, 2016.

RESUMO

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) associadas a um custo mais baixo, em comparação com a modalidade presencial, proporcionaram rápida expansão e interiorização da EaD no Brasil. Apesar de estar cercado de tecnologias, o problema da evasão nos cursos EaD também é uma realidade. As perdas de alunos que iniciam, mas não terminam os cursos geram impactos acadêmicos, econômicos e sociais. A problemática tratou dos fatores que motivam os alunos a tomarem a decisão de permanecerem ou se evadirem do curso, desdobrando-se nos objetivos, que consistem em analisar o perfil socioeconômico dos alunos e analisar os fatores mais motivadores e significativos que influenciam a tomada de decisão pelo aluno. Como embasamento teórico apresentou-se as políticas públicas que contemplam a educação superior brasileira, o histórico e a evolução da educação no Brasil, o conceito de EaD e sua evolução, o conceito de Gestão da Permanência e seus paradigmas, permanência e evasão no ensino superior e os modelos teóricos e empíricos sobre permanência e evasão, dentre os quais destaca-se o Modelo do Processo de Abandono de Spady (1970), Teoria da Integração de Tinto (1993), do Aprendizado de Vygotsky (1993), da Expectativa de Vroom (1995), dos estudos pioneiros de Rovai (2003) e da Causalidade da Evasão de Cislighi (2008). A pesquisa possui característica descritiva, com método *survey* e abordagem quantitativa e qualitativa. Foi escolhido um nível de confiança de 95% e um erro amostral de 5%. A amostra compreendeu 246 alunos, sendo 186 permanentes e 60 evadidos. As questões foram validadas por especialistas da área e também pela estatística de confiabilidade do tipo *Alpha* de *Cronbach*, onde foi obtido um índice de 0,752, caracterizando alta confiabilidade. A situação problema foi diagnosticada e foi possível observar o contexto da realidade investigada para fins de comparação e ratificação dos resultados encontrados na pesquisa. Pôde-se concluir que a EaD exige metodologias de ensino desenvolvidas para atender as especificidades; a evasão ocorre de maneira acentuada, geralmente nos três primeiros semestres do curso; o perfil socioeconômico revelou predomínio do gênero feminino (para permanentes e evadidos), alunos possuem perfil adulto compreendido na faixa dos 25 a 34 anos, com vontade de estudar e aproveitar a chance ofertada e com salários compatíveis com a escolaridade atual; falta de políticas públicas específicas para a permanência dos alunos da UAB; os fatores que motivam os alunos a permanecer são o aperfeiçoamento dos conhecimentos, a obtenção de um diploma de nível superior e o interesse pela área/carreira; os fatores que motivam os alunos a evadirem são: acesso e locomoção ao polo, demora ou ausência de *feedback* dos agentes, falta de tempo para dedicar aos estudos e problemas pessoais. As dimensões relacionamentos, logística e comportamental são as mais significativas. Como recomendação, foi sugerida a implementação de um Plano de Ações que vise poderá reduzir a evasão, de modo a melhorar a qualidade do curso e os índices para Gestão da Permanência.

Palavras-chave: Gestão da Permanência. UNEMAT. UAB. Evasão. EAD.

BISINOTO, Gustavo Domingos Sakr. **Management of Permanence: an analysis of the socioeconomic profile, permanence and evasion of students of the Bachelor Course in Public Administration from UAB / UNEMAT**. 2016. 169 pp. Project Final Completion, Federal University of Rondônia–UNIR, Porto Velho, 2016.

ABSTRACT

The New Technologies of Information and Communication (TIC's) associated with a lower cost compared to the face modality provided rapid expansion and internalization of distance education in Brazil. Despite being hamstrung technologies, the avoidance of the problem in distance education courses is also a reality. The loss of students who start but do not finish the courses generate academic, economic and social impacts. The issue dealt with the factors that motivate students to make the decision to stay or evade course, unfolding the objectives, which are to analyze the socioeconomic profile of students and analyze the motivators and significant factors that influence decision-making by student. As a theoretical framework, presented to the public policies that include the Brazilian higher education, the history and evolution of education in Brazil, the concept of distance education and its evolution, the concept of management of the residence and its paradigms, permanence and evasion in teaching higher and the theoretical and empirical models of permanence and evasion, among which stands out the Abandonment Process Model Spady (1970), Red Integration Theory (1993), the Vygotsky Learning (1993), the expectancy Vroom (1995), the pioneering studies of Rovai (2003) and Causality of Evasion Cislighi (2008). The research has descriptive character, with survey method and quantitative and qualitative approach. The confidence level is of 95% and a sampling error of 5% was chosen. The sample included 246 students, with 186 permanent and 60 escaped. The questions were validated by experts in the field and also the statistical reliability of the Alpha Cronbach type, where a 0,752 index was obtained, featuring high reliability. The problem situation was diagnosed and it was possible to observe the reality of the context investigated for comparison purposes and ratification of the results found in the research. It was concluded that distance education requires developed teaching methods to meet the specific; avoidance occurs sharply, usually in the first three semesters of the course; the socioeconomic profile revealed a predominance of females (for permanent and dropouts), students have adult profile comprised in the range of 25 to 34 years, with a willingness to study and take the chance offered and wages compatible with the current education; lack of specific public policies for the permanence of the UAB students; the factors that motivate students to stay are the improvement of knowledge, getting a college degree and interest in the area / career; the factors that motivate students to evade are: access and transportation to the pole, delay or absence of feedback from agents, lack of time to devote to personal studies and problems. The relationships dimensions, logistics and behavior are the most significant. As a recommendation, it was suggested the implementation of an Action Plan that aims to solve some problems, so as to improve the quality of the course and the indexes for Permanence of Management.

Key-words: Management of the Stay. UNEMAT. UAB. Evasion. EAD.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ingressantes no curso de Bacharelado em Administração Pública–Vagas ofertadas/preenchidas no vestibular por semestre letivo de ingresso.....	23
Tabela 2 – Percentual de evasão nos diferentes cursos EAD oferecidos pela instituição, em 2012.....	23
Tabela 3 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2001/2013.....	31
Tabela 4 – Evolução do número de matrículas de graduação, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2010/2013	44
Tabela 5 – Panorama dos Polos de Apoio Presencial ofertantes do curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT.....	74
Tabela 6 – Resultado do <i>Alpha de Cronbach</i> aplicado aos questionários de permanência e evasão	89
Tabela 7 – Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach..	89
Tabela 8 – Comparativo de Gênero dos participantes.	95
Tabela 9 – Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que fizeram a leitura do Edital do processo vestibular	97
Tabela 10 – Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que tiveram uma motivação para escolha do curso	99
Tabela 11 – Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que subestimaram o esforço necessário para fazer o curso..	101
Tabela 12 – Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que foram indagados sobre a hipótese de desistir do curso..	102
Tabela 13 – Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos: fatores motivadores para a permanência.....	104
Tabela 14 – Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos: fatores motivadores para a evasão.	107
Tabela 15 – Avaliação dos alunos permanentes quanto à dimensão relacionamento com os atores envolvidos no processo de Educação a Distância	109
Tabela 16 – Avaliação dos alunos evadidos quanto à dimensão relacionamento com os atores envolvidos no processo de Educação a Distância.....	109
Tabela 17 – Aspectos relacionados ao contexto de relacionamento familiar no qual se inserem os alunos do curso	111

Tabela 18 – Aspectos relacionados ao contexto geográfico no qual se inserem os alunos do curso	113
Tabela 19 – Aspectos relacionados ao contexto logístico no qual se inserem os alunos do curso	116
Tabela 20 – Aspectos relacionados ao contexto tecnológico no qual se inserem os alunos: utilização do computador e das ferramentas tecnológicas	119
Tabela 21 – Aspectos relacionados ao contexto tecnológico no qual se inserem os alunos: percepção da defasagem tecnológica	120
Tabela 22 – Aspectos relacionados ao contexto tecnológico no qual se inserem os alunos: possui ou não acesso ao computador e <i>internet</i> em casa e/ou no trabalho.	121
Tabela 23 – Estatísticas do grupo de alunos evadidos e permanentes	123
Tabela 24 – Teste de amostras independentes do grupo de alunos evadidos e permanentes	123
Tabela 25 – Estatísticas do grupo de alunos evadidos e permanentes detalhado por variável	125
Tabela 26 – Teste de amostras independentes detalhado por variável	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período de Evolução das Políticas Públicas voltadas ao Ensino Superior no Brasil.	25
Quadro 2 – Gerações da educação a distância	38
Quadro 3 – Resumo das características e conceitos da EaD	39
Quadro 4 – Evolução paradigmática da EaD.... ..	51
Quadro 5 – Políticas Públicas voltadas para a permanência nas IES Federais	55
Quadro 6 – Prováveis hipóteses determinantes das características individuais dos estudantes, internas e externas das IES	60
Quadro 7 – Definições e conceitos de evasão aceitos atualmente... ..	65
Quadro 8 – Conclusão dos estudos sobre fatores motivadores para a evasão no Ensino Superior.	67
Quadro 9 – Conclusão dos estudos sobre fatores motivadores para a evasão no Ensino Superior, por dimensões.....	70
Quadro 10 – Políticas Públicas regionais voltadas para a permanência dos alunos na UNEMAT	75
Quadro 11 – Plano de Ação para Redução da Evasão	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de matriculados no ensino superior no Brasil – 2001/2013.	43
Gráfico 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa por polo – Permanentes	92
Gráfico 3 – Distribuição etária dos participantes – Permanentes.....	93
Gráfico 4 – Renda familiar média aproximada dos alunos – Permanentes	94
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes da pesquisa por polo – Evadidos.....	95
Gráfico 6 – Distribuição etária dos participantes – Evadidos	96
Gráfico 7 – Renda familiar média aproximada dos alunos – Evadidos	97
Gráfico 8 – Distância média entre a residência do aluno e o polo onde estuda	112
Gráfico 9 – Disponibilidade e uso do transporte coletivo pelos alunos	114
Gráfico 10– Percepção dos alunos quanto a falta de base de estudos do Ensino Médio.....	117
Gráfico 11 – Percepção dos alunos quanto às atividades presenciais	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Metas e Estratégias do Plano Nacional da Educação 2014/2024	33
Figura 2	– Etapas de evolução das Políticas Públicas para a EaD.....	36
Figura 3	– Funções e atividades de gestão	49
Figura 4	– Processo sintetizado de avaliação da satisfação do cliente/usuário	55
Figura 5	– Pilares basais da Psicologia Positiva.	57
Figura 6	– Prováveis hipóteses determinantes das características individuais dos estudantes, internas e externas das IES	59
Figura 7	– Divisão dos municípios de Mato Grosso com destaque para os municípios polos da UAB/UNEMAT	76
Figura 8	– Fachada das instalações do Polo de Alto Araguaia	77
Figura 9	– Alunos do Polo de Alto Araguaia em atividade presencial	77
Figura 10	– Fachada das instalações do Polo de Colíder	78
Figura 11	– Alunos do Polo de Colíder em atividade presencial	78
Figura 12	– Fachada das instalações do Polo de Guarantã do Norte	78
Figura 13	– Alunos do Polo de Guarantã do Norte em atividade presencial.	78
Figura 14	– Fachada das instalações do Polo de Jauru	79
Figura 15	– Alunos do Polo de Jauru em atividade presencial	79
Figura 16	– Fachada das instalações do Polo de Juara	80
Figura 17	– Alunos do Polo de Juara em atividade presencial.....	80
Figura 18	– Alunos do Polo de Juara durante o “Café Intelectual”	80
Figura 19	– Fachada das instalações do Polo de Juína	81
Figura 20	– Alunos do Polo de Juína em atividade presencial	81
Figura 21	– Fachada das instalações do Polo de Pontes e Lacerda.....	82
Figura 22	– Alunos do Polo de Pontes e Lacerda em atividade presencial	82
Figura 23	– Ponte que interliga Brasnorte a Juara e Juína – MT-170	115
Figura 24	– Estrada MT-170 na época das chuvas	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

4P's – Preço, Produto, Praça e Promoção.
ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância.
ABEP – Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas.
ABI – Área Básica de Ingresso.
ABRUEM – Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais.
AIM - *Articulated Instructional Media* ou Mídias de Instrução Articulada.
ANDES – Associação Nacional dos Docentes Universitários.
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEAD – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância.
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica.
CES – Câmara de Ensino Superior.
CF – Constituição Federal.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNEMAT.
CONSUNI – Conselho Universitário da UNEMAT.
COVEST – Diretoria de Concursos e Vestibulares da UNEMAT.
DEAD – Diretoria de Educação a Distância.
DEE – Diretoria de Estatísticas Educacionais.
DILMA – Dilma Vana Rousseff.
EaD – Educação à Distância ou Ensino a Distância.
e-MEC - Sistema de Credenciamento e monitoramento das IES.
ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante.
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
EUA – Estados Unidos da América.
FERRONORTE – Ferrovia Norte Brasil.
FHC – Fernando Henrique Cardoso.
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
G.T.I. – Grupo de Trabalho Interministerial.
GPA – *Grade Point Average* ou Escala Média de Pontos.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (ou para os Municípios).
IES – Instituição de Ensino Superior ou Instituições de Ensino Superior.
IFs – Institutos Federais.
IGC – Índice Geral de Cursos.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior.
ITE – Indicador de Trajetória dos Estudantes.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LULA – Luís Inácio Lula da Silva.
MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados.
ME – Ministério da Educação.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MP – Medida Provisória.

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.
PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação.
PET – Programa de Educação Tutorial.
PIBID – Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência.
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil.
PNAAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública.
PNE – Plano Nacional da Educação.
PPP – Parceria Público Privada.
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UNEMAT.
PROEG – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UNEMAT.
PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária.
PROUNI – Programa Universidade para Todos.
PUC ou PUCs – Pontifícia Universidade Católica (singular e plural).
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
REUNI – Programa de Apoio à Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.
SciELO – *Scientific Electronic Library* Online ou Livraria Científica Eletrônica.
SEED – Secretaria de Educação a Distância.
SESu – Secretaria de Educação Superior.
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
SISU – Sistema de Seleção Unificada.
SISUAB – Sistema de gestão e acompanhamento dos processos e cursos da Universidade Aberta do Brasil.
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*.
TIC ou TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação (singular e plural).
TV – Televisão.
UA – Universidade Aberta.
UAB – Universidade Aberta do Brasil.
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

LISTA DE SÍMBOLOS

- α – Alfa.
- \approx – Aproximadamente.
- E^2 – Erro de estimação permitido.
- H_0 – Hipótese nula de igualdade entre as médias.
- H_1 – Hipótese alternativa de igualdade entre as médias.
- $=$ – Igual.
- $.$ – Multiplicador (quando utilizado em fórmulas).
- σ^2 – Nível de confiança escolhido, em número de desvios (sigmas).
- p – Proporção das características pesquisadas no universo (percentual).
- q – Proporção do universo que não possui a característica pesquisada (percentual).
- n – Tamanho da amostra.
- n_e – Tamanho da amostra dos evadidos.
- n_p – Tamanho da amostra dos permanentes.
- N – Tamanho da população.
- T – Teste *t-Student* de igualdade de variâncias.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1.	PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
1.2.	OBJETIVO GERAL.....	21
1.3.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
1.4.	JUSTIFICATIVA.....	21
1.5.	ESTRUTURA DO TRABALHO	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1.	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	25
2.2.	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EaD	33
2.2.1.	Histórico e evolução da EaD no Brasil	37
2.3.	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	40
2.3.1.	O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) .	47
2.4.	GESTÃO DA PERMANÊNCIA.....	48
2.4.1.	Paradigmas da Gestão da EaD e Permanência.....	50
2.5.	PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	52
2.5.1.	Fatores contribuintes para a permanência na educação superior.....	56
2.5.1.1.	Psicologia Positiva.....	56
2.5.1.2.	Retenção e Permanência dos alunos.....	58
2.5.1.3.	Modelos Teóricos e Empíricos sobre Permanência	59
2.5.2.	Perfil Socioeconômico dos Alunos EaD.....	63
2.6.	EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	64
2.6.1.	Fatores contribuintes para a evasão na Educação Superior.....	67
3	DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL E CONTEXTO DA REALIDADE.....	72
3.1.	DESCRIÇÃO DOS POLOS QUE OFERTAM OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	75
3.1.1.	Polo de Alto Araguaia.....	76
3.1.2.	Polo de Colíder	77
3.1.3.	Polo de Guarantã do Norte	78
3.1.4.	Polo de Jauru	79
3.1.5.	Polo de Juara	79
3.1.6.	Polo de Juína	81

3.1.7. Polo de Pontes e Lacerda	81
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
4.1. OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS, ABORDAGEM E TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	83
4.2. DELIMITAÇÃO DO LOCAL, DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA	85
4.3. INSTRUMENTO DE PESQUISA E FONTE DE DADOS	87
4.4. PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	90
5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	92
5.1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS PERMANENTES	92
5.2. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS EVADIDOS.....	94
5.3. FATORES DE MOTIVAÇÃO PARA ESCOLHA, INGRESSO, PERMANÊNCIA OU ABANDONO	97
5.4. DIMENSÕES RELEVANTES PARA A PERMANÊNCIA OU A EVASÃO	108
5.4.1. Dimensão Relacionamentos	108
5.4.2. Dimensão Geográfica	112
5.4.3. Dimensão Logística	114
5.4.4. Dimensão Comportamental	117
5.4.5. Dimensão Tecnológica.....	118
5.5. TESTE DE HIPÓTESE <i>t</i> DE STUDENT DO COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO - FATORES RELEVANTES.....	122
5.6. PLANO DE AÇÕES PARA REDUÇÃO DA EVASÃO	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	153

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de administração, assim como os demais cursos superiores do País, eram ofertados apenas presencialmente, mas com o acentuado desenvolvimento da tecnologia da informação e o advento da *internet*, vários cursos de graduação e pós-graduação, dentre esses os da área de administração, passaram a ser oferecidos também na modalidade a distância.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educativa que já está enraizada no mundo ocidental desde a década de 80. No Brasil, acreditou-se, até a década de 90, que não era possível fazer ensino regular a distância, o que ocasionou um represamento da EaD no País. “Contudo, ainda que a EaD não seja a modalidade predominante no ensino brasileiro, faz-se presente no processo educacional do País, tanto em instituições públicas quanto privadas” (SARTORI, 2002, p. 38). Dados do Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2015 demonstram a representatividade da modalidade presencial em 2013, correspondendo a 96,07% do total de matrículas, ante 3,93% da modalidade EaD.

Embora a EaD corresponda a uma parcela discreta do total de cursos de graduação, alcançou um incremento de 35,3%, considerando o período de 2010 a 2013 (MEC/INEP, 2015), indicando que está fazendo, cada vez mais, parte do cotidiano brasileiro. As novas mídias e as novas formas de interação entre aluno e docente, na chamada era do conhecimento, fizeram com que os cursos ofertados nessa modalidade saltassem de 930 em 2010 para 1.258 no ano de 2013 (MEC/INEP, 2015).

Laruccia, Almeida e Ruiz (2010) afirmam que a educação a distância tem ocupado um lugar de destaque na atual “sociedade do conhecimento”. A quantidade de oferta de cursos EaD em nível de pós-graduação e graduação universitária vem crescendo no Brasil. Dentre as matrículas de graduação, incluindo cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos, a EaD corresponde a 18,75% (MEC/INEP, 2015).

Em 2013, a graduação presencial atingiu o total de 6.152.405 matrículas, o que representa crescimento de 12,4% em relação a 2010. Na modalidade a distância, nesse mesmo período, as matrículas de graduação tiveram crescimento de 24%, atingindo o total de 1.153.572 em 2013.

A democratização do ensino tem trazido à tona questões novas, para as quais as Instituições de Ensino Superior (IES) não encontraram respostas ainda, pois pressupõe a formação de grupos heterogêneos de alunos, em termos de diferenças de desempenho no ensino básico, no *background* cultural, nas condições socioeconômicas, entre outros aspectos. As instituições não têm ainda formas de atender suas especificidades, repetindo um modelo criado para atender às classes alta e média alta, que acaba excluindo grupos não pertencentes a este padrão (RIBEIRO, 2005).

Neste contexto, o conhecimento do perfil do aluno virtual pode maximizar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a favor da aprendizagem, ajudando na materialização de práticas educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem.

O processo de formação na modalidade a distância é influenciado por alguns fatores que não podem ser desconsiderados. Além do perfil e características intrínsecas ao aluno, existe a interferência de outros fatores mediadores, como a metodologia utilizada no curso, a estrutura e a organização do ambiente virtual, a relação do aprendiz com os demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem, entre outros.

Com o objetivo de ampliar de maneira eficaz o número de pessoas com formação superior, o Governo Federal tem proposto algumas iniciativas, dentre essas está o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), que tem como objetivo ofertar cursos de forma gratuita e com qualidade no campo de administração pública, em nível de pós-graduação e graduação, por meio da modalidade a distância (CAPES, 2011).

Um dos problemas enfrentados por esses cursos é a evasão, que é um problema generalizado. As perdas de alunos que iniciam, mas não terminam os cursos geram impactos acadêmicos, econômicos e sociais. O problema é maior quando se considera a ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e estrutura física. São comuns relatos de gestores educacionais de que os motivos da evasão estão centrados em problemas financeiros e acadêmicos. No entanto estudos já divulgados de evasão (PEIXOTO; BRAGA, 1998; SILVA FILHO, *et al.*, 2007) indicam que acadêmicos evadem por dificuldades pautadas em relacionamentos, condições geográficas, logística e comportamento.

Para Silva Filho *et al.* (2007, p. 2), a evasão deve ser entendida sob dois

aspectos similares, mas não idênticos:

1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no semestre seguinte. Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%. 2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

Quanto à contribuição científica, observa-se que apesar da modalidade EaD ter evidenciado um crescimento nos últimos anos (em especial, no período de 2006 a 2012), e que essa modalidade vem sendo tratada enquanto tema de pesquisa científica, encontrou-se poucos estudos que abordam políticas públicas de gestão da permanência (ou redução da evasão) alinhadas a uma abordagem possivelmente andragógica ou cultural; que dê enfoque aos propósitos e objetivos para o aprendizado e as particularidades contextuais, regionais e culturais, incluindo as diferenças individuais e situacionais, mantendo a motivação e o foco na qualidade do aprendizado.

Por gestão da permanência entende-se o trabalho centrado no relacionamento e em condições que permitam que o acadêmico sinta e faça parte do processo educacional como um todo. No caso do curso de Administração Pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o número de alunos evadidos é significativo, representando um valor aproximado de 12% a 35%, dependendo do Polo e turma. A evasão ocorre de forma mais acentuada nos três primeiros semestres do curso e depois se estabiliza.

Os alunos que estudam na modalidade a distância têm diversas formações e necessidades, originam-se de variados grupos socioeconômicos, de diferentes idades e compromissos familiares. Conhecer o perfil e o estilo de aprendizagem, incluindo as preocupações, os anseios, as limitações e motivações do aluno que escolhe esta modalidade, abre possibilidades de se adequar o planejamento e a didática do ensino às necessidades dos envolvidos (BOLZAN, 1998).

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Para ampliar a compreensão sobre os fatores influenciadores do processo de evasão e permanência na formação de administradores públicos, no contexto da

educação a distância, surgiu o interesse em desenvolver um estudo que respondesse a seguinte questão: **Quais os fatores contribuem para os alunos permanecerem ou evadirem em um curso de Bacharelado em Administração Pública, na modalidade de ensino a distância (EaD)?**

1.2. OBJETIVO GERAL

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar os fatores que determinam a permanência e evasão dos alunos das turmas ingressantes em 2012/1 e 2012/2 do curso de ensino a distância de bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar o perfil socioeconômico dos alunos permanentes e evadidos do curso de bacharelado em Administração Pública a distância da UAB/UNEMAT;

Mapear quais fatores motivaram a escolher, ingressar, permanecer ou abandonar o curso;

Verificar quais dimensões são mais relevantes para a permanência ou a evasão;

Propor um plano de ações que auxilie a gestão na redução da evasão para o curso de administração pública da modalidade EaD da UAB, ofertado pela UNEMAT.

1.4. JUSTIFICATIVA

Este estudo mostra-se relevante devido à contribuição prática e social. A identificação do perfil socioeconômico do aluno virtual, assim como da relação entre as distinções individuais e do estado de motivação dos alunos inseridos nesse contexto, permitirão a visualização e compreensão da interferência de fatores mediadores da aprendizagem em ambiente virtual. Podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos cursos nesse formato, bem como gerar melhorias no ensino e na formação do administrador público.

Os paradigmas da Gestão da Permanência sugerem que há uma lacuna de discussões antropológico-ontológicas, epistemológicas, históricas, políticas e axiológicas. Segundo cita Arétio (1994, p. 65): Mesmo frágeis, as bases teóricas

representam um avanço recente nos estudos sobre EaD, necessitando e justificando o aprofundamento desta pesquisa, como contribuição para a área de estudos¹.

¹ Tradução livre

Tabela 1 - Ingressantes no curso de Bacharelado em Administração Pública – Vagas ofertadas/preenchidas no vestibular por semestre letivo de ingresso.

Polos	1ª Turma 2010/2		2ª Turma 2012/1		3ª Turma 2012/2		4ª Turma 2014/1		5ª Turma 2014/2	
	Vagas Ofertadas	Vagas Preenchidas	Vagas Ofertadas	Vagas Preenchidas	Vagas Ofertadas	Vagas Preenchidas	Vagas Ofertadas	Vagas Preenchidas	Vagas Ofertadas	Vagas Preenchidas
Alto Araguaia	75	75	100	100	100	100	0	0	50	50
Arenápolis	0	0	0	0	0	0	50	50	0	0
Campo Verde	0	0	0	0	0	0	50	50	0	0
Colíder	0	0	0	0	50	50	0	0	50	50
Comodoro	0	0	0	0	0	0	50	50	50	50
Guarantã do Norte	75	75	100	100	100	100	0	0	0	0
Jauru	75	75	100	100	100	100	0	0	50	50
Juara	75	75	100	100	100	100	0	0	0	0
Juína	0	0	0	0	50	50	0	0	50	50
Pontes e Lacerda	75	75	100	100	100	100	0	0	50	50
Sapezal	0	0	0	0	0	0	50	50	50	50

Fonte: Elaborado pelo autor com base no SISUAB/CAPEES.

Tabela 2 - Percentual de evasão nos diferentes cursos EaD oferecidos pela UNEMAT em 2012.

Tipos de cursos			Índice médio evasão (%)
Autorizados ou reconhecidos em EaD	Não corporativos ²	Cursos EAD completos	11,74%
		Disciplinas EAD	3,10%
	Corporativos ³		0,80%
Livres	Não corporativos		10,05%
	Corporativos		4,42%

Fonte: Censo EAD.BR (2013).

² curso que não precisa de autorização de órgão normativo para ser oferecido a qualquer público interessado vinculado ou não a uma instituição.

³ curso EAD, em geral gratuito, que não precisa de autorização de órgão normativo para ser oferecido exclusivamente a funcionários, clientes ou fornecedores de uma instituição/empresa.

1.5. ESTRUTURA DO TRABALHO

O primeiro capítulo é composto desta introdução. No segundo capítulo apresenta-se o referencial teórico que fundamentou as pesquisas mais relevantes sobre as ações e as políticas públicas voltadas para a gestão da permanência no ensino superior público EaD, subsidiando cientificamente as respostas para a problemática.

O terceiro capítulo descreve o diagnóstico organizacional em que o problema está inserido, tanto interna quanto externamente, bem como os pontos críticos de sucesso ou fracasso.

No quarto capítulo demonstram-se os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolvimento e alcance dos objetivos geral e específicos.

No quinto capítulo demonstram-se os resultados da pesquisa e o plano de ação para redução da evasão, que contém a proposição de ações que poderão ser adotadas pela instituição.

No último capítulo, as conclusões sobre a pesquisa são apresentadas, juntamente com as considerações do pesquisador.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Para relatar o contexto histórico das políticas públicas para a educação superior brasileira, é necessário observar o aspecto da ampliação do ensino superior. Dourado (2008) propõe fatores temporais divididos em três contextos: o primeiro se refere ao período de 1930 a 1964, pautado na sua estruturação; o segundo com base na ditadura militar, marcado pela crescente privatização; o terceiro, ocorrido na década de 1980, com a característica das políticas de publicização. O Quadro 1 descreve resumidamente cada período do ensino superior no Brasil e qual era a política adotada.

Quadro 1 - Período de Evolução das Políticas Públicas voltadas ao Ensino Superior no Brasil

Período	Contexto	Política Pública
Período Monárquico (1808 – 1889)	Não interessava para a Coroa Portuguesa, a criação de instituições de ensino, muito menos universidades, visto que o interesse no Brasil era pela exploração dos recursos naturais e também os minerais. Alguns cursos foram iniciados no Brasil, mas com a conclusão em Portugal.	Somente no ano de 1808, quando a Corte real se mudou para a Colônia, após a ameaça da invasão por Napoleão, a história do ensino superior no Brasil teve início. Até esse período, havia apenas a intenção de criar um tipo de escola especial, autônoma, que propiciasse formação para as carreiras de profissionais liberais, como engenheiros, médicos e advogados, a fim de suprir às necessidades do governo vigente, bem como da elite local instalada no País.
Primeira República (1889 – 1930)	A vinda da Família Real para o Brasil retardou o processo de independência, ocasionando o adiamento da fundação da primeira escola de ensino superior brasileira, o que só ocorreu em meados dos anos de 1930. A Carta Constitucional possibilitou a desvinculação do ensino superior e, por consequência, o surgimento de instituições novas, tanto públicas como privadas. Esse período admitiu a criação de estabelecimentos voltados para a crença religiosa (confessionais) no país.	Entre os anos de 1889 até 1918 foram instituídas 56 novas escolas de ensino superior no Brasil, sendo mais da metade delas, da iniciativa privada. O cenário da educação estava dividido em: instituições católicas de um lado, focadas em oferecer uma nova proposta confessional ao ensino superior público, e, em contraposição as iniciativas elitizadas que procuravam contemplar seus espaços de instituições de ensino superior.
A Década de 1920 e a Modernização do Ensino	A industrialização do país trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, novas ideologias para reformas do ensino de forma sistêmica, como base sólida o ensino primário gratuito, público e universal.	Um grupo de pessoas comuns e outro de cientistas reformaram o ensino primário e consolidaram uma proposta de reforma do ensino superior, de forma a substituir todo o sistema tradicional existente.

Período	Contexto	Política Pública
O fim da Primeira República em 1930	Nos países católicos, a Igreja sempre comandou a sistemática de ensino, com destaque para o superior. Porém, no Brasil a Igreja não conseguiu estabelecer o domínio desejado sobre o ensino, embora tenha estabelecido um domínio desejado no ensino religioso das escolas públicas. Todo o setor confessional privado, já estava fortalecido. As estatísticas educacionais iniciais mostravam que as instituições de ensino privadas respondiam por aproximadamente 44% das matrículas e correspondiam a 60% dos estabelecimentos de educação superior.	As mudanças na era do governo de Getúlio Vargas deram origem às universidades tradicionais e definiram um formato legalista, ao qual, todas as instituições de ensino que viessem a ser criadas no Brasil deveriam obedecer, porém, não efetivou uma proposta para a extinção dos estabelecimentos autônomos e não vetou a liberdade para a iniciativa privada. Há uma retomada na centralização pelo governo nas questões relativas ao sistema de ensino superior. Para Durham (2005), a proposta de criação das universidades já trazia uma essência conservadora: o modelo proposto consistia em uma aliança de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior.
O período da Segunda República (1945 - 1964)	“Neste período, o sistema de ensino superior continuou crescendo, de forma lenta, até o início de 1960, época que criou a base da rede de universidades federais; houve a fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); ampliação do sistema universitário estadual paulista e a criação de instituições de ensino estaduais e municipais de menor porte em todas as regiões do Brasil. Foram criadas entre 1946 a 1960, dez universidades particulares e dezoito públicas, sendo a maioria do tipo confessional católica e presbiteriana” (SAMPALHO, 2000: p. 70-71). Em meados da década de 1950, o movimento dos estudantes começou a se destacar, buscando uma “reforma profunda de todo o sistema educacional”. Para o movimento, o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo.	O que se buscava era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do País, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior. Uma das reivindicações dos Estudantes era a substituição de todo o setor privado. Aceitavam a manutenção das PUCs, de São Paulo e do Rio de Janeiro, a partir do enfoque pela Igreja para as causas de relevância social, embasados nas concepções Teológicas da Libertação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 4.024/1961, atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle do conteúdo curricular e da expansão do ensino superior.
O Regime Militar e a Reforma (1964 – 1980)	O movimento estudantil foi a resistência principal ao regime militar. Castelo Branco vetou os movimentos estudantis de promover ações aglomeradas, manifestações ou propagandas de cunho partidário-político, religioso e racial, bem como promover ou incitar ausências coletivas as atividades escolares. Esse fato provocou ainda mais as atitudes radicais e acirrou o embate entre os estudantes de universidades	A reforma dos militares continha as seguintes mudanças: extinção da cátedra religiosa (visto a essência de laicidade das instituições); fim da livre autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso apenas por currículos e carreiras mínimos determinados pelo MEC. A expansão do acesso se deu nos cursos mais tradicionais, bem como

Período	Contexto	Política Pública
	<p>públicas e privadas, ainda mais que estas apoiavam o regime militar. Em 1968 o governo militar esfacelou o movimento estudantil, devido as crescentes reivindicações de transformações políticas, sociais e culturais. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de 10 anos. Logo em seguida, o governo militar promoveu uma reforma radical no ensino superior. Na década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi diretamente beneficiada, criando novos hábitos de consumo, em especial pela demanda de ensino superior.</p>	<p>no estímulo à qualificação e pesquisa através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foi criado um programa de fomento e apoio à pesquisa e a pós-graduação ao mesmo tempo em que era feita a adoção do regime de dedicação exclusiva (tempo integral) para docentes. Porém, a reforma foi incompleta; não houve verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se deu simplesmente através da multiplicação da matrícula nos mesmos cursos tradicionais. A crescente demanda por ensino superior está relacionada ao avanço das camadas médias e às recentes oportunidades de emprego no setor mais moderno da economia e da nova gerência estatal. A esfera pública não estava preparada para esse momento de expansão do ensino superior. Já o ente privado sim, e foi capaz de absorver a demanda, uma vez que focou na oferta de cursos com custos baixos e na imposição de menores exigências acadêmicas, tanto para o ingresso (como um vestibular simplificado ou ausente) como para o prosseguimento dos estudos até sua conclusão (redução dos pré-requisitos, currículos mais enxutos e professores menos exigentes).</p>
A década de 1980	<p>Período de crise econômica e de transição política que culminou, com uma nova Constituição em 1988. Ambos os setores público e privado foram atingidos pela inércia estacionária no ensino superior, contudo, os impactos da crise na economia causaram um efeito maior no setor privado. Verificou-se uma expansão dos cursos noturnos, que são criados para atender a uma nova demanda. Concentra-se no setor privado e se revela uma oportunidade de ingresso mais acessível, pois contemplava os indivíduos da sociedade já inseridos no mercado de trabalho.</p>	<p>As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas. Durante o período de 1985 a 1990, houve um aumento de 145% no número de IES privadas, passando de 20 para 49. A organização sindical dos docentes universitários deu origem à Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES). A ANDES substituiu o movimento estudantil, buscando a democratização da educação superior. Os temas prioritários eram autonomia e democratização, traduzidas em participação de docentes e de discentes na gestão da universidade, por meio da representatividade.</p>
Gestão FHC (1994 –2001)	<p>Foi neste contexto que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou relutância entre as IES privadas e dos professores e alunos do setor público. Após a</p>	<p>A implantação da nova lei para o setor privado representou uma ameaça de perda de <i>status</i> e autonomia, já para as instituições públicas, pouco ou nada afetou. De acordo com Cunha (2003), durante os oito anos da gestão de</p>

Período	Contexto	Política Pública
	divulgação dos resultados primários, foi reduzindo a resistência e ganhando a aceitação das instituições do setor público, já que os cursos que apontavam no topo do <i>ranking</i> estavam vinculados a elas. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, trouxe inovações como, o esclarecimento dos vários tipos de IES admitidos. Havia uma certa confusão entre “faculdade” e “universidade”. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino, pesquisa e extensão. A lei fixou a obrigatoriedade do credenciamento das IES, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores.	Fernando Henrique Cardoso (FHC) as ações relevantes para o ensino superior foram o conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como opção alternativa ao vestibular tradicional (criado em 1911); fortalecimento e maior delegação do poder docente na gestão universitária; reestruturação do Conselho Nacional de Educação (CNE); idealização de um sistema de avaliação da educação superior (que posteriormente foi efetivado no ENADE) e a definição e fixação de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.
Gestão Lula (2002 – 2009)	Por se apresentar como um governo democrático, voltado ao apelo popular, as expectativas da sociedade eram muitas e ambiciosas. A primeira iniciativa foi a edição do Decreto nº 4 de 20 de outubro de 2003 que “institui o Grupo de Trabalho Interministerial – G.T.I.. Essa iniciativa foi alvo de muitas críticas advindas das associações dos professores, que vislumbravam no documento, novamente, a tentativa do governo em desobrigar o Estado das suas responsabilidades para com a educação como um bem público. O relatório divulgado pelo GT destaca que “a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas” (Decreto 4/2003). As universidades privadas experimentaram uma expansão recorde, porém, se encontravam ameaçadas pelo risco de inadimplência e crescente desconfiança quanto a seus diplomas.	Foi apontado pelo G.T.I. (2003) as etapas para a implantação da primeira (tentativa de) Reforma Universitária Brasileira: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso, da qual, por ser muito ambiciosa, não obteve êxito. A segunda (tentativa de) Reforma Universitária ocorreu através do Ministro Tarso Genro, com alguns avanços a Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); Projeto de Lei que instituiu a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, bem como negros e indígenas nas IES públicas. Criou através de Medida Provisória, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que também não teve êxito. Na terceira (tentativa de) Reforma Universitária, foram priorizados 4 itens: 1 - alfabetização com inclusão; 2 - reforma do ensino superior; 3 - reestruturação do ensino técnico e 4 - criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), através da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.
Gestão Dilma (2010 – 2014)	O governo da primeira presidente do Brasil é marcado pela expansão do ensino superior e pela execução	1 – Programas de articulação do ensino, pesquisa e extensão (Programa de Educação Tutorial (PET ⁴),

⁴Propicia aos alunos a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Período	Contexto	Política Pública
	de alguns itens importantes da Reforma Universitária. Converge com este período, um crescimento econômico do país, expansão dos cursos e vagas na modalidade EaD e maior autonomia para gestão da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). Ainda assim, a reforma pretendida ficou incompleta. Durante este período, alguns programas foram direcionados ao Ensino Superior. Foram agrupados em cinco categorias que convergem para tópicos da Reforma Universitária, demonstrados ao lado.	Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT ⁵); 2 - Programas de regulamentação e avaliação do sistema (Sistema de Credenciamento das IES pelo e-MEC ⁶ , Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE ⁷), Índice Geral de Cursos (IGC ⁸); 3 - Programas de cooperação e relações internacionais (Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G ⁹); Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA ¹⁰); 4 - Programas de articulação da educação superior com a educação básica (Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID ¹¹); 5 - Programas de acesso e permanência (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES ¹²), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM ¹³), Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI ¹⁴), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES ¹⁵), Universidade Aberta do Brasil (UAB ¹⁶).

Fonte: adaptado de SANTOS e CERQUEIRA (2009).

Durante as décadas de 1960 a 1970 o crescimento do ensino superior no Brasil foi marcado pelo crescimento das matrículas e pela criação de Instituições de Ensino Superior (BOAS, 2004).

Entretanto, a década de 1990 pode ser avaliada como determinante no

⁵ Objetiva apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

⁶ Sistema eletrônico por meio do qual, o MEC instrui a regulação da oferta de ensino superior no país.

⁷ Consiste na aplicação de provas para concluintes e ingressantes dos cursos de graduação.

⁸ Indicador que caracteriza um determinado curso com base em diversos instrumentos de avaliação.

⁹ É uma cooperação internacional do Brasil para com países dos continentes africano, americano e asiático. Instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil recebem estudantes para seus cursos de graduação e de pós-graduação.

¹⁰ Destina-se a mobilidade entre instituições e países com foco na melhoria da qualidade mensurada por sistemas de avaliação e de credenciamento.

¹¹ Objetiva estreitar a interação das instituições universitárias formadoras de professores com as unidades escolares da Educação Básica, onde esses futuros professores trabalharão.

¹² Objetiva financiar a graduação de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com as mensalidades do seu curso em instituições particulares.

¹³ Avalia o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica e tem sido utilizado como mecanismo de seleção para a graduação.

¹⁴ Objetiva aumento de vagas, ampliação ou abertura de cursos noturnos, aumento do número de alunos por professor, a redução do custo/aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão

¹⁵ Oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, ao esporte, creche e apoio pedagógico.

¹⁶ Objetiva a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por meio de parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo.

histórico de expansão do ensino superior. Desde então, o ensino superior se torna alvo de constantes reformas, em especial, no período que se seguiu à Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Matos e Silva (2014, p. 2) citam como exemplos:

Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995 (estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das Universidades Federais); Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (criou o Conselho Nacional de Educação - CNE, ao mesmo tempo em que instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação); Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, logo alterado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (regulamentou artigos da LDB, em especial no que se refere à diversificação das IES).

Após a implantação da LDB de 1996, Ristoff (2008, p. 41) expressa as características fundamentais incidentes na educação superior brasileira: “expansão, privatização, diversificação, centralização, desequilíbrio regional, ampliação de acesso, desequilíbrio de oferta, ociosidade de vagas, corridas por titulação e lento incremento na taxa de escolaridade superior.”

A legislação voltada para a educação superior destaca que a política de expansão da educação superior se pauta na diversificação e na privatização, como demonstrado na Tabela 3. Para Giolo (2010), expansão e privatização aparecem intimamente relacionadas. É no período seguinte a LDB de 1996 que se evidencia adequadamente o ajuste do sistema educacional às regras do mercado, o que se acorda com a busca crescente da classe média baixa e de setores populares pelo ingresso na educação superior.

Tabela 3 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2001/2013.

Ano	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e CEFETs	
		Públicas	Privadas	Públicos	Privados	Públicas	Privadas	Públicos	Privados
2001	1.391	71	85	2	64	84	1.059	26	-
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.284	31	-
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-
2013	2.391	109	86	10	130	146	1.870	40	-

Fonte: Censo da Educação Superior - INEP/DEE(2013).

Nota-se no ano de 2013 que das 2.391 Instituições de Ensino Superior, 87,24% são privadas e 12,76% são públicas. A presença das instituições privadas é crescente desde o início da série de dados (2001). Houve um aumento de 103,12% nos Centros Universitários e de 76,58% nas Faculdades, ambos do setor privado. Para Matos e Silva (2014, p.3-4):

A educação superior sob a marca da privatização se projeta com as reformas da ditadura militar (1964-1985), intensificando-se nos fins da década de 1980, quando o projeto neoliberal começa a se impor no país. Na década de 2000, documentos legais prosseguem ilustrando as reformas pautadas no viés mercantil: Decreto nº 3.860, de 09/07/2001 (alterou as regras de organização da educação superior, da avaliação de instituições e cursos); Decreto 4.914, de 11/12/2003 (dispõe sobre os centros universitários); Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004, transformado na Lei nº 11.096/05 (criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI); Lei nº 10.973, de 02/12/2004 (dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica); Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 (regulamentou as fundações de apoio privadas no interior dos Institutos Federais de Ensino Superior- IFES); Lei nº 11.079, de 30/12/2004 (instituiu a Parceria Público Privada - PPP); Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005 (regulamentou a educação a distância no Brasil e consolidou a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro); Decreto nº 5.773, de 09/05/2006 (estabeleceu normas para as funções de supervisão, regulação e avaliação das IES).

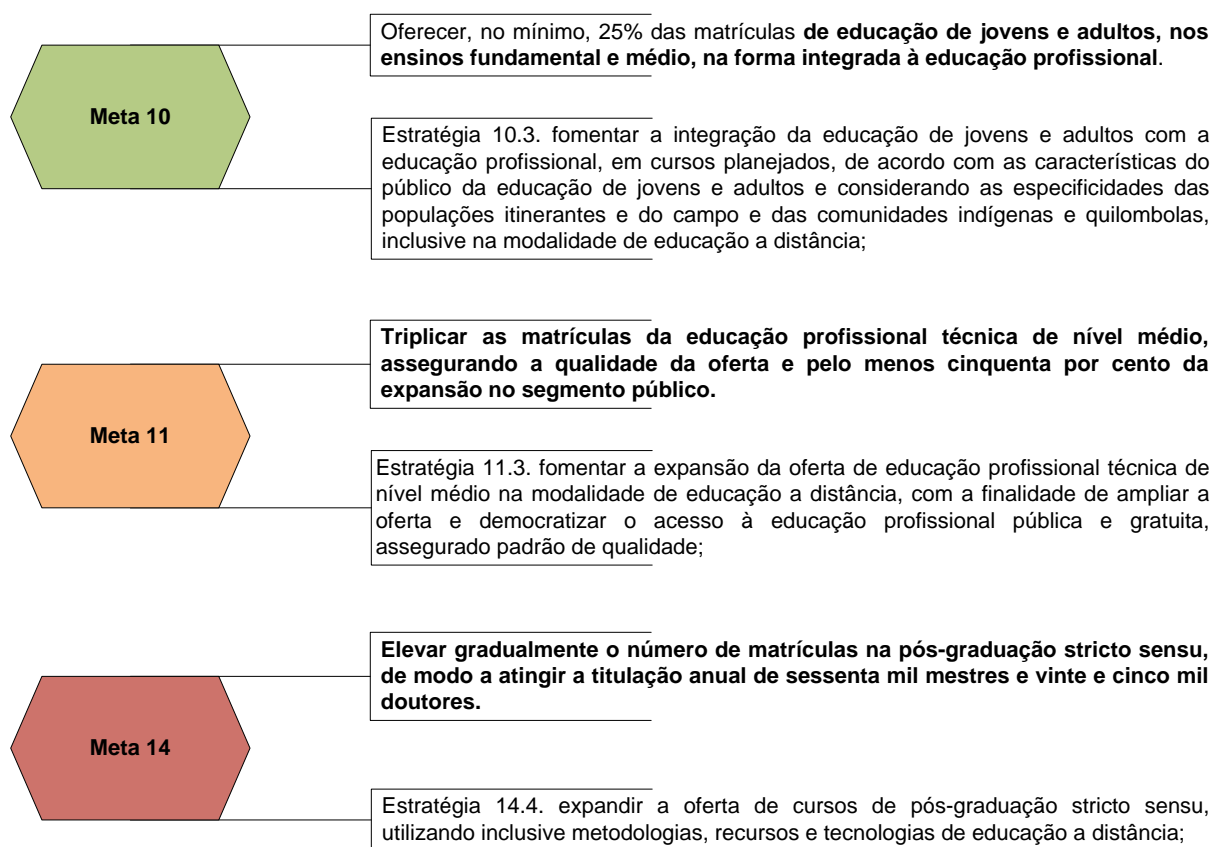
O Ensino a Distância ganhou espaço após edição do Decreto 5.622/2005. Araújo (2013, p. 5) destaca que:

No Plano Nacional de Educação¹⁷, com vigência de 2001 a 2010 salienta-se a necessidade imediata de ampliação de vagas neste nível de ensino em razão das projeções de aumento de demanda. Mesmo observando o aumento das vagas nos anos 1990, observa-se a situação inadequada do Brasil, diante a outros países da América Latina, quanto à taxa de escolarização líquida, correspondente no Brasil a menos de 12%, contra 40% na Argentina, 20,6% no Chile, 26% na Venezuela e 20,6% na Bolívia.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014/2024, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, os cursos de graduação perdem espaço para os cursos voltados para a educação de jovens e adultos, educação profissional de nível técnico e pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com o que consta nas metas e estratégias apresentadas na Figura 1 a seguir.

¹⁷ Instituído por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

Figura 1: Metas e Estratégias do Plano Nacional da Educação 2014/2024.



Fonte: BRASIL, Plano Nacional da Educação decênio 2014/2024.

Examinou-se que as Políticas Públicas voltadas para o Ensino Superior expandiram-se, expressivamente, nos últimos vinte anos, principalmente, pela aprovação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) em 1996, e pelo primeiro Plano Nacional da Educação, pós-promulgação da Constituição Federal, em 1988.

Mesmo sendo expressiva, a evolução das Políticas Públicas no Brasil não contemplava diretamente a modalidade de Ensino a Distância. Antes da LDB/1996 a EaD não era reconhecida como forma válida e confiável de ensino. Diante destas constatações e pela necessidade de registrar a evolução histórica das políticas públicas voltadas para a EaD, apresenta-se no subitem a seguir, as políticas públicas voltadas para a Educação a Distância.

2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EaD

Hawkrigde, Jaworski e McMahon (1990) afirmam que é melhor investir em políticas públicas de tecnologias voltadas para a educação (em especial a EaD),

que arcar com os custos políticos, econômicos e sociais de sua omissão. O Brasil, desde a década de 1970, passou a investir e a formular políticas públicas para o ensino a distância, tendo focado nesta modalidade, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1990.

Melo e Souza (2007) e Moore e Kearsley (2010) resumem a EaD em cinco grandes gerações, quais sejam: 1ª - estudo por correspondência; 2ª - transmissão por rádio e televisão; 3ª - abordagem sistêmica – mídias de instrução articulada (*Articulated Instructional Media - AIM*) e Universidade Aberta (UA); 4ª - teleconferências – uso de satélites e videoconferências interativas; 5ª - aulas virtuais baseadas no computador e na *internet*.

Para Orth, Mangan e Neves (2012) o sistema educacional brasileiro oficializou esta modalidade de Ensino e ou de Educação a partir da Constituição Federal de 1988, no inciso II do artigo 206, que descreve o princípio brasileiro, que cita a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Posteriormente, os legisladores vão se inspirar nesse princípio para propor a Educação na modalidade a Distância.

As Políticas Públicas brasileiras evoluíram ao longo do tempo, podendo-se dividi-las em cinco fases: Primeiras Experiências (1996 – 2001); Crescimento desenfreado (2002 – 2005); Regulamentação (2005 – 2008); Surgimento dos Referenciais de Qualidade (2007 – 2009) e os processos de Intervenção na EaD (2009 – 2015). A análise a seguir foi feita com base em Orth, Mangan e Neves (2012).

Quanto as primeiras experiências as IES passaram a ministrar disciplinas de forma experimental com base nos artigos 80 e 81 da LDB/96. Outras políticas públicas começaram a ser implementadas a partir de 1996 (envio de verbas federais diretamente às escolas, criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, em especial com a instalação de uma TV em cada escola; fixação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de modalidade de ensino e implementação das avaliações escolares e da premiação das melhores escolas). O governo em 1998 passou a normatizar os artigos 63, 80 e 81 da LDB. A Portaria do MEC nº. 301, de 07/04/1998, estabeleceu critérios para o credenciamento de IES que quisessem oferecer ensino/educação na modalidade EaD.

O crescimento desenfreado iniciou quando o MEC instituiu em 2003, a Portaria nº 1.403 que cria o Sistema Nacional de Certificação e Formação

Continuada de Professores de Educação Básica. A EaD passou a ser o caminho escolhido pelos gestores públicos para formar o conjunto de professores com baixa qualificação e ou com qualificação desatualizada, quer pelo seu baixo custo, possibilidade de maior controle, além de ser acessível a professores das diferentes regiões do país, ao mesmo tempo em que conseguia driblar uma série de resistências, criando uma nova conjuntura para a execução das políticas públicas.

Diante do crescimento desenfreado foi necessário melhorar a regulamentação. Foram estabelecidos novos critérios para o credenciamento de IES na oferta de EaD. Essas alterações deram origem a outras Políticas Públicas: Programa Pró-Formação; Programa Pró-Infantil; Programa Pró-Letramento. Por meio do Decreto nº 5.800/06 o governo federal cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Decreto 6.094 de 24 de Abril de 2007 cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual, agrupa vários programas, sendo alguns já em andamento e outros novos, para dar visibilidade as ações governamentais na área.

Após a regulamentação, foi necessário criar indicadores para mensuração da qualidade. No final de 2009 a UAB, que teve sua origem no contexto dos Fóruns das Estatais com foco na oferta de cursos a distância para as estatais como Banco do Brasil, Petrobrás, Caixa Econômica etc., se converte à formação de professores da Educação Básica, momento em que a SEED/MEC também é transferida para a Capes. Ocorrem cobranças com relação aos referenciais de qualidade, bem como no cumprimento de toda a legislação na área. Houve novos credenciamentos de instituições, influenciadas pelo credenciamento de IES públicas dentro do sistema da UAB, impactando na abertura de vagas (de cerca de 200% no total do período).

O MEC, com base nos sistemas de avaliação do INEP, passa a controlar, reformular e fechar cursos e ou instituições de Ensino Superior que oferecem cursos na modalidade a Distância e tem chamado para si a responsabilidade de avaliar de forma efetiva e permanente os cursos oferecidos na modalidade a distância, quer sejam ministrados pelo sistema UAB ou fora dele, ordenando o fechamento de cursos oferecidos na modalidade EaD ou os polos que não atendam à regulamentação. Somente em 2010, o MEC fechou aproximadamente 108 polos de cursos EaD de cinco IES particulares que estavam com o credenciamento irregular.

Essas etapas fizeram com que as políticas públicas criassem as condições estruturais e políticas para que a EAD evoluísse dos cursos profissionalizantes para as IES. A Figura 1, a seguir, demonstra um fluxograma que representa as etapas de evolução das políticas públicas voltadas para a EaD.

Figura 2 – Etapas de evolução das Políticas Públicas para a EaD.



Fonte: elaborado pelo autor.

Com a criação da UAB pelo Decreto 5.800/2006, a expansão e interiorização da EaD, pelo Brasil, com a oferta de cursos e programas de educação superior se tornaram um grande avanço em termos de efetivação de políticas públicas.

De acordo com Van den Boom e Schlusmans (1998 *apud* PETERS, 2003, p. 77), o termo Universidade Aberta pressupõe as seguintes características:

Barateamento do ensino universitário; capacitação de um número maior de pessoas a tomarem parte na vida cultural; alívio das Universidades tradicionais lotadas; formação de novos grupos de estudantes; apoio a uma maior democratização da sociedade, capacitando mais pessoas a estudarem enquanto trabalham, desta forma tornando o mundo no qual vivem mais transparente para elas, e capacitando-as a agir autonomamente; dar à aprendizagem permanente, que tem sido propagada há décadas, melhores oportunidades de realização; mais chances e incentivos para que as pessoas se qualifiquem mais, de tal forma que estejam capacitadas a sobreviverem no mundo do trabalho de hoje; outro motivo importante não consta deste catálogo, embora tenha representado um papel significativo na fundação das universidades abertas: dar acesso à universidade a estudantes sem qualificação formal para nelas ingressarem. Isso foi posto em prática na *Open University* Britânica e na *Open Universiteit* na Holanda, mas não em muitos outros países devido a diferentes tradições acadêmicas, estratégias de aprendizado culturalmente determinadas e condições sociais; A *Open University* Britânica levou este modelo em particular de educação multimídia (em massa) a distância à perfeição. Mais de trinta universidades abertas em todo o mundo foram influenciadas por seus avanços notáveis.

Para Baraúna, Arruda e Arruda (2012, p. 292):

A UAB no Brasil caracteriza-se pela formação de um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, composto por universidades federais, estaduais e institutos tecnológicos interessados em fazer parte desta experiência. As IPES, para fazerem parte da UAB, precisam participar de edital específico e solicitar credenciamento dos cursos pretendidos, conforme os termos dos Decretos No. 5.622/2005 e No. 6.303/2007. Além

disso, o uso da palavra “aberta” diz respeito à oferta de cursos nos quais qualquer pessoa pode se matricular, desenvolver suas disciplinas, com tempos flexíveis de formação e exigências abertas para a inscrição inicial.

Nota-se que, apesar de certa flexibilidade quanto ao termo “aberta”, a UAB segue algumas regras da modalidade presencial, como o ingresso por meio de processos seletivos (vestibular ou SISU) e renovação do vínculo semestralmente ou anualmente. De acordo com Peters (2009, p. 38),

[...] as IES tradicionais não perceberam ainda que a EaD está transformando lentamente a educação superior de quatro formas:

1. a oferta de educação superior para aprendizes adultos (e que trabalham) está cada vez mais se tornando uma realidade;
2. a educação profissional continuada pode ser mais desenvolvida e expandida sem interrupção da atividade profissional;
3. um número maior de alunos pode ser admitido nas universidades;
4. o custo-benefício da educação superior está melhorando.

Para melhor compreensão dessa mudança, em grande parte ocasionada pela expansão da UAB dentro do contexto educacional de nível superior, é necessário entender como evoluiu a educação superior no Brasil e como a UAB auxiliou nessa evolução, assuntos estes, abordados nos tópicos a seguir.

2.2.1. Histórico e evolução da EaD no Brasil

A EaD é uma modalidade de ensino que está se destacando no contexto da sociedade globalizada, principalmente porque possui uma maleabilidade de adaptação à diferentes contextos e realidades dos alunos que procuram se graduar mediante este modelo. Ao contrário do que o senso comum pensa, não se trata de uma “forma fácil de conseguir um diploma”, muito menos de “um tipo de ensino de baixa qualidade”. Trata-se de uma modalidade sistêmica que visa atender as necessidades de públicos com características específicas, e que atinge mais segmentos a cada ano que evolui.

A procura por essa modalidade de ensino tem atraído várias pessoas, principalmente por sua acessibilidade a lugares remotos do País, em um processo de “massificação” descrito anteriormente. Essa procura faz aumentar a obrigação e o comprometimento dos agentes que atuam e administram as instituições. Por este motivo é importante conhecer o seu histórico, justamente para planejar um futuro. Entender a evolução da EaD permite absorver suas diferentes facetas e sua ligação com contextos educacionais variados, auxiliando na construção de cenários futuros promissores, diante do contexto educacional que se apresenta no Brasil.

É necessário, primeiramente entender o conceito de EaD, para posteriormente entender a sua trajetória. Dentre vários conceitos, destaca-se o de ARETIO,(1994 p. 52)¹⁸, no qual afirma que:

[...] la enseñanza a distancia como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que substituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes.

Moore e Kearsley (2010, p. 2) afirmam que a EaD pode ser entendida como:

[...] o aprendizado planejado que normalmente ocorrem em diferentes locais através do ensino e os resultados provém de técnicas especiais no *design* do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação através da eletrônica, bem como uma organização especial e arranjos administrativos.

O início dos cursos a distância ocorreu pelos correios, chamado de estudo por correspondência, estudo em casa pelas escolas e estudo independente pelas universidades. A seguir apresenta-se o Quadro 2 contendo o resumo do histórico da EaD, criado por Aretio (1994) e atualizado pelo autor.

Quadro 2 - Gerações da educação a distância.

	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
Característica Principal	- Apenas uma tecnologia predominante.	- Múltiplas Tecnologias, mas sem computadores.	- Múltiplas Tecnologias incluindo os computadores e as redes internas.	- Múltiplas Tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais e de <i>internet</i> banda larga.
Período	1.850 a 1960	1960 a 1985	1985 a 1995	1995 a atualmente.
Meios	- Papel Impresso; - Rádio (> 1930); - Televisão (> 1950);	- Papel Impresso; - Fitos de áudio; - Televisão; - Fitos de vídeo; - Fax;	- Papel Impresso; - Correio eletrônico; - Sessões de Chat; - Uso da intranet; - Programas de computador off-line; - Audioconferências; - Fax;	- Papel Impresso; - Correio eletrônico; - Sessões de Chat; - Uso da intranet e <i>internet</i> banda larga; - Programas de computador on-line; - Webconferências; - Fax;
Característica da Comunicação	- Unilateral; - Interação via correio e telefone (> 1940); - Tinha apoio	- Unilateral; - Interação via telefone, fax e/ou correio; - Ocasionalmente	- Comunicação bidireccional; - Era fornecido pela IES papel impresso,	- Comunicação bidireccional e em tempo real; - Comunicação assíncrona e

¹⁸ Tradução livre: [...] a EAD é um sistema tecnológico de comunicação bidireccional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
ocasionalmente presencial de outros colegas;	ocorriam reuniões presenciais.	softwares e audioconferências; - Possibilitou a comunicação interativa entre alunos e IES; - <i>Internet</i> facilitava o acesso a textos, gráficos e pequenos vídeos.	síncrona; - Transmissão das aulas em alta qualidade via satélite (lugares remotos); - Ampla programação dos vídeos digitais - Intensificação das pesquisas usando a <i>internet</i> ; - Uso das redes sociais e dos jogos para interação entre alunos e IES.

Fonte: ARETIO, 1994, p.82-86 com adaptações do autor.

Entre o período de 1830 a 1840 nota-se o aparecimento dos primeiros registros de oferta de cursos de escrita por carta na Suécia e de taquigrafia na Inglaterra. Posteriormente, o ensino por correspondência se difundiu na Alemanha e nos Estados Unidos, onde, por volta de 1890, começou a ser liberado a expedição de títulos de grau acadêmico para esta modalidade de estudos (SIMONSON, 2006).

Segundo SOUZA (2011, p. 4):

A rede mundial de computadores pode apoiar formas inovadoras de aprender, ensinar e avaliar, sendo vista como uma aliada no processo de reestruturação do ambiente de ensino e aprendizagem. Apesar de a Educação a Distância (EaD) ser considerada uma oportunidade para que muitas pessoas, excluídas dos processos educacionais tradicionais possam voltar a estudar, sua complexidade é um grande desafio para os educadores e gestores envolvidos nesse processo mediado por tecnologias e que requer grande responsabilidade e autonomia por parte dos estudantes que optam por esta modalidade educativa.

Encontrou-se diversos conceitos atribuídos à Educação a Distância, sendo que pelo menos cinco possuem caráter descritivo, com base no ensino convencional (presencial), diferenciando apenas a distância (espaço/relação) entre aluno e professor, bem como o uso das mídias. A seguir, apresenta-se o Quadro 3, contendo um resumo das características e conceitos definidos por alguns autores:

Quadro 3 - Resumo das características e conceitos da EaD.

Autor	Característica	Conceito
Keegan (1991)	Ressalta a separação física entre professor-aluno e a possibilidade de encontros ocasionais.	O autor define a EaD como a separação física entre estudantes e professores. Isto a faz distinguir do ensino presencial. A EaD é comunicação de "mão dupla", onde o aluno contempla-se por um diálogo e por uma possibilidade de iniciativas duos modais, com chances de encontros esporádicos com fins de socialização e didáticos.

Autor	Característica	Conceito
Romiszowski (1993)	Destaca a separação física professor/aluno.	EaD é qualquer forma de educação que rompe os obstáculos da comunicação criadas pela distância ou tempo.
Aretio (1994)	Ressalta a separação física entre professor-aluno, com a comunicação apoiada tutor e na autonomia dos alunos.	EaD é um sistema de interlocução bidirecional que usa a tecnologia e supre a interação física, pessoal, em sala de aula, entre estudante e professor, como meio preferencial de educação pela ação sistêmica, munida de recursos didáticos diversificados, apoiada por um conjunto de tutores, de modo a assegurar a aprendizagem autônoma dos alunos.
Chaves (1999)	Enaltece a separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação.	EaD é a forma de educar que acontece quando o educador e o aprendiz estão separados (no espaço e/ou tempo). Atualmente, destaca-se mais a distância no espaço e recomenda-se que ela seja esquivada através da utilização de tecnologias, telecomunicação e transmissão de dados, imagens e voz.
Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005	Definição oficial do Brasil	Reconhece a EaD como modal educacional na qual a conciliação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece com o uso de metodologias e tecnologias de informação e comunicação (TICs), com alunos e professores desempenhando atividades lúdicas e educativas em tempos ou lugares diversos.
Moore (2010)	Ressalta as ações do professor como principal mediador e que a comunicação com os alunos precisam ser incentivadas.	EaD pode ser entendido como um conjunto de métodos instrucionais onde os professores normalmente atuam separados fisicamente dos alunos e executam ações, incluindo algumas continuadas, que podem ser feitas na presença dos estudantes. A comunicação entre os agentes envolvidos deve ser realizada por diversos meios tal como impressos, tecnológicos, mecânicos ou estes em conjunto.

Fonte: Bernardo (2014, p. 41-44), adaptado.

2.3. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para Melo (2002), é convencionado que nas universidades há um espírito de livre-arbítrio, que está contido nas IES desde sua concepção, suportado pelo diálogo livre, que afirmam o processo democrático como uma de suas principais características inalienáveis.

Pacheco (2010) salienta que a educação traz o desenvolvimento econômico, social e cultural global. A UNESCO (1997) admite que muitos analistas econômicos reconhecem a importância do capital intelectual como componente essencial para o desenvolvimento da economia.

Alinhado a esse pensamento, Almeida (2001) destaca que a qualidade de vida em sociedade depende de conhecimento e, sobretudo, da mudança de conhecimento teórico em ações concretas das pessoas entre si, tal com a natureza ou como consequência das transformações dessa natureza feita pelo homem.

Salienta ainda, que transformar o conhecimento em condutas novas, principalmente das novas gerações, deve compor a missão nas instituições de ensino de nível superior na sociedade.

A produção e a disseminação do conhecimento nas IES deve ser direcionada para o ensino com foco na formação com excelente grau de qualidade, nas diversas áreas do conhecimento de maneira que ajude a solucionar as necessidades das pessoas e do setor produtivo que a envolve. A avaliação feita pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação. Alinhado com esse pensamento, Buarque (1994) evidencia que o caminho da humanidade passa pela universidade, a qual reage e se transforma em busca do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Jacobsen (1996) destaca que a sociedade brasileira vive momentos de grandes dificuldades e convive acompanhada de crises de ordem econômica, social e política, e que, de modo geral, os agrupamentos sociais apresentam-se bastante desorientados. Nesse contexto, Melo (2002) afirma que as universidades estão inseridas nestes ambientes, que tentam múltiplas possibilidades de contribuição à sociedade, desde suas obrigações básicas como o ensino, até o desenvolvimento de tecnologias inovadoras, causando dessa forma, a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

As transformações geradas pelo processo de globalização chegaram ao ensino superior exigindo novas posturas. Para Pacheco (2010) as IES como produtoras de futuros profissionais precisam ser flexíveis à adaptação constante de seus sistemas educativos e às competências exigidas pelo mercado. Para Dias Sobrinho (1999, p. 25), “o futuro de uma nação se projeta cada vez mais, sobretudo em base de seu capital educativo. Ele é o principal motor das transformações e deve ser o instrumento da compreensão das mudanças”.

Pode-se interpretar por esta afirmação, que as profissões tendem a se alterarem com frequência e rapidez, e que por esta razão, as instituições educativas devem acompanhar as transformações da sociedade. Como exemplo dentro da própria área da Administração, os papéis desempenhados pelos gestores de pessoas (capatazes das fabricas) em 1920 era simplesmente o papel de controle de produção. Com a evolução da sociedade e por meio das mudanças socioculturais e

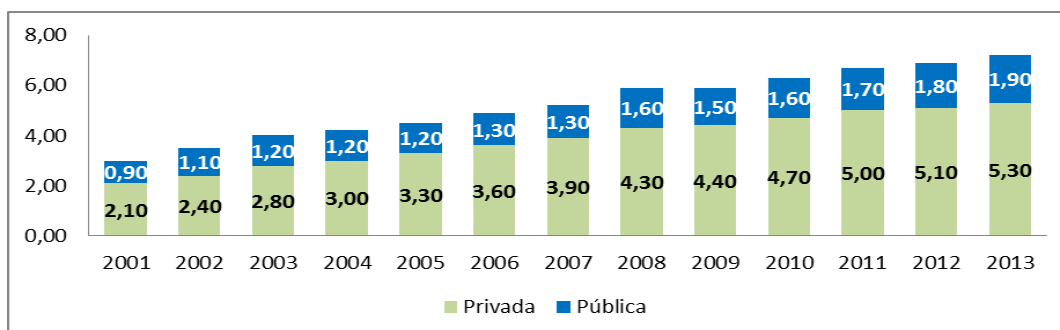
políticas nos últimos cem anos, as funções desempenhadas pelos gestores de pessoas atualmente envolvem aspectos de liderança, valorização do capital intelectual, trabalho em equipe e também o controle, não em forma de agressão física e do castigo (como em 1920), mas sim através do behaviorismo, que julga as competências e condutas de cada colaborador. Essas mudanças socioculturais e políticas acabam influenciando na mudança de currículos do Ensino Superior, inclusive excluindo ou incluindo temáticas que visam solucionar problemas da sociedade contemporânea.

Melo (2002) destaca que as IES precisam repensar sua trajetória e adequarem-se ao ambiente a qual pertencem. Notou-se um crescimento nos últimos anos, de modelos de IES que visam abranger um número maior de pessoas, como é o caso das Universidades (ou Faculdades) Virtuais, bem como modelos que visam atender interesses específicos da sociedade, em especial, voltados para o segmento empreendedor ou corporativo.

Santos e Freitas (2014, p. 183) relatam:

A construção das políticas públicas voltadas para o acesso à educação, no Brasil, traduz-se num caminho marcado por desafios, contradições, possibilidades e proposições, pertinentes ao movimento constante da sociedade contemporânea. Repensar a educação em seu sentido mais amplo e democrático, exige pensar no conjunto de estratégias que possibilitem a ampliação do acesso e da permanência. Concebê-la como objeto de reflexão implica em considerar a política de Assistência Estudantil, no âmbito da política de educação superior, como um instrumento fundamental na garantia de direitos sociais, atuante no sentido de criar e assegurar condições de permanência aos estudantes de baixa renda ingressantes no ensino superior público.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 coloca a educação pública em seu art. 205 como dever do Estado e da família e no seu art. 206 tem como pressuposto a igualdade de condições de permanência na escola. Por sua vez, a LDB/1996, destaca em seu texto, como embasamento, a mesma premissa de igualdade de condições para acesso e permanência. A educação constitui-se, pela mesma analogia, em uma das afirmações bases dos direitos humanos. O Gráfico 1 demonstra a evolução das matrículas nos cursos superiores no Brasil.

Gráfico 1 - Evolução do número de matriculados no ensino superior no Brasil – 2001/2013.

Fonte: Resumos Técnicos de 2002 a 2013 – em milhões. (MEC/INEP, 2015)

Ainda que, no período de 2001 a 2013 tenha aumentado significativamente o número de matrículas nas IES, o contingente atual de 7,3 milhões de jovens com idades entre 18 e 25 anos vinculados ao ensino superior representa 15% da população (ANDIFES, 2012), ou seja, metade dos 30% estabelecidos como meta no PNE do decênio 2001–2010, que foi aprovado como Lei 10.172/2001.

Nos estudos da UNESCO (1997) observa-se a transformação de universidades tradicionais em universidades duomodais (presencial e a distância) constituindo assim, contribuições importantes para a diversificação e o desenvolvimento dos sistemas de educação superior. Houve uma tendência crescente de universidades tradicionais oferecerem seus programas também a distância, conforme observado a seguir:

Universidades tradicionais muitas vezes adotam os mesmos currículos para estudantes a distância e locais, e os estudantes, em geral, mas nem sempre, precisam se submeter aos mesmos procedimentos de ingresso e exames. Universidades monomodais em geral conferem seus próprios graus e elaboram os respectivos currículos, muitas vezes similares aos currículos e graus conferidos por qualquer universidade convencional. A formação em universidades a distância, portanto, amplia a capacidade de sistemas de educação superior e atende principalmente à população adulta. A similaridade dos currículos e da conferição de graus pode ser vista como demonstração de qualidade equivalente e torna, mas fácil o reconhecimento da educação a distância no nível terciário (UNESCO, 1997, p.34).

Para compreender as universidades, é necessário entender o relacionamento de cada IES com a realidade social em que está inserida, bem como seus modos de inserção na ordem internacional do conhecimento, ou seja, no ambiente geral. Essa visão ajudará os gestores a planejar, distribuir e controlar os recursos, no sentido de aumentar o potencial da instituição. Rebelo (2004) ressalta que a universidade moderna se apresenta como uma organização multifacetada, já que não é apenas uma comunidade, mas uma sociedade de classes composta por várias comunidades

nas quais os objetivos são diversificados e conflitantes.

Por afinidade, Pacheco (2010) defende que a ideia de gestão universitária passa a ser balizada pelo critério da qualidade que, por sua vez, define-se por índices de competência e excelência. Observa-se assim, a mudança ideológica atrelada à transferência da ideia de qualidade para quantidade. Para Chauí (1999):

A 'qualidade' é definida como competência e excelência, cujo critério é o 'atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social'; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz (CHAUÍ, 1999, p. 2).

Essa mudança desencadeou ainda o processo de concepção e gestão universitária, conforme Chauí (1999, p.4) relata:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma de capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. A Universidade Operacional estava estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (CHAUÍ, 1999, p. 4).

Para o atendimento das demandas de mercado, as instituições alteraram seus currículos, priorizando a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. Observa-se então o crescimento de 27,40% dos cursos Tecnólogos durante o período de 2010 a 2013, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Evolução do número de matrículas de graduação, segundo o grau acadêmico –Brasil – 2010/2013.

Grau Acadêmico	2010	2011	2012	2013	Crescimento 2010/2013
Bacharelado	4.226.717	4.495.831	4.703.693	4.912.310	16,22%
Licenciatura	1.354.989	1.356.329	1.366.559	1.374.174	1,42%
Tecnólogo	781.609	870.534	944.904	995.746	27,40%
Não Aplicável*	15.984	16.995	22.532	23.747	48,57%

Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior 2013. INEP/DEED

*Não aplicável: Matrículas em Área Básica de Ingresso (ABI)¹⁹

Santos e Freitas (2014) atribuem esse crescimento justamente com a

¹⁹ Área Básica de Ingresso (ABI) refere-se a um atributo de ingresso possibilitado pelo processo seletivo no curso, a partir do qual uma única "entrada" no curso possibilitará ao estudante a escolha de uma ou mais formações acadêmicas, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas. Para área básica de ingresso não está definido grau acadêmico.

inserção do nosso País na lógica do neoliberalismo, que decorre do processo de globalização, regido pelos preceitos de liberdade econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista.

Esse rápido crescimento tem afetado, em parte, a qualidade do ensino, pois têm-se priorizado apenas os aspectos curriculares e deixando de lado as ações práticas. O que deveria ser um processo de democratização do ensino acaba se tornando uma “massificação” do ensino.

Os agentes envolvidos com as IES esperam serviços de qualidade. Os educadores, quando se referem a qualidade no ensino superior, não olham somente o microambiente (sala de aula), mas também o macroambiente (estrutura física, currículo do curso, acessibilidade, tecnologia, entre outros) quando dizem que a instituição tem qualidade. Para isso, é necessário que a instituição proporcione, além da aula, melhores serviços de apoio ao aluno e lembre que, se os alunos evadem, o esforço empreendido está comprometido (PEREIRA, 2003).

Assim, as IES necessitam de uma gestão competente, que seja comprometida com a melhoria contínua da qualidade do serviço prestado. É notório e histórico as queixas por parte dos gestores quanto a falta de recursos para gerir as instituições e é escasso os casos de sucesso em que os gestores fazem “mais com menos”. Para Rumble (2003, p.15):

[...] a gestão é um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com, respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las.

A sociedade tem exigido cada vez mais qualidade e tem reclamado constantemente por um maior envolvimento e uma prestação de contas das atividades que as IES desenvolvem com os recursos que lhe são destinados. Os instrumentos de avaliação deveriam intermediar esse tipo de conflito.

Jacobsen (1996) destaca a importância que a avaliação tem para as IES no sentido de restaurar a reputação da organização universitária, sua seriedade e confiabilidade diante da comunidade acadêmica. Além disso, a avaliação tem como finalidade acessória praticar o princípio da transparência e da proteção ao discente, na medida em que se tem condições de revelar resultados em função dos recursos investidos.

Uma das ações necessárias para implantar um sistema de qualidade para as

instituições é criar estratégias específicas, a fim de se obter sucesso no processo. O êxito do processo da qualidade do ensino depende das tipologias de avaliação da educação superior, como um instrumento capaz de propiciar mudanças, através dos *feedbacks* naquilo que estiver incorreto ou for ineficiente ou ineficaz (BIAZUS, 2004).

A avaliação visa dar *feedback* para os gestores. Contempla o ciclo das funções da administração: planejar, executar, controlar e avaliar a organização, suas deficiências e suas facilidades. Nas instituições de educação, uma das dificuldades da gestão diz respeito a permanência e evasão dos estudantes. Para isso, é necessário conhecer o que acontece quando o aluno sai da instituição, para aprender com estes e poder traçar cenários mais interessantes aos estudantes.

A UAB é uma rede de ensino, integrada por IES públicas que oferta cursos de nível superior através da modalidade da educação a distância para estratos da população que possuem dificuldade de acesso à formação de Ensino Superior. Foi implementado em 2006 pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A população em geral é atendida, porém os docentes que atuam no ensino básico têm prioridade de formação, seguidos dos gestores e demais trabalhadores da educação básica, seja municipal ou estadual.

Possui como finalidade, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior no País. Ajuda na promoção da modalidade EaD nas IES públicas, tanto quanto apoia e ajuda a promover pesquisas com metodologias inovadoras, embasadas nas modernas TICs. Incentiva também a colaboração entre o Governo Federal e os entes federativos, estimulando o estabelecimento de centros de formação permanentes através da construção de polos de apoio presencial em localidades geograficamente estratégicas.

Para Mota (2009) o projeto faz parte do atual conjunto de políticas públicas para a área de educação, atendendo em especial, a área de programas que objetivam a expansão do ensino superior com qualidade, promovendo a inclusão social. O projeto se caracteriza por meio da reafirmação do caráter estratégico da educação superior e do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação para o crescimento sustentado do País.

Assim, a UAB procura intermediar as intenções e experiências das IES, as quais, isoladamente, teriam pouca ou não teriam como atender a atuação em regiões pequenas. Dessa forma, esta iniciativa ajuda a complementar a agenda do poder público ao estabelecer EaD como modalidade importante no contexto de

expansão do acesso as IES, contemplando segmentos excluídos do cenário social nacional, atendendo a formação de docentes para o ensino básico bem como de profissionais para atuação no mercado de trabalho especializado, a fim de atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE), objetivando os princípios da racionalidade e eficiência.

2.3.1. O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)

Com uma forma de expansão do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o MEC iniciou o PNAP.

Para Costa²⁰ (*apud* JUNQUILHO, 2010, p. 5-6):

O PNAP é um programa com características especiais. Em primeiro lugar, tal programa surgiu do esforço e da reflexão de uma rede composta pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), pelo Ministério do Planejamento, pelo Ministério da Saúde, pelo Conselho Federal de Administração, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e por mais de 20 instituições públicas de ensino superior (IPES), vinculadas à UAB, que colaboraram na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos. Em segundo lugar, este projeto será aplicado por todas as instituições e pretende manter um padrão de qualidade em todo o País, mas abrindo margem para que cada IPES, que ofertará os cursos, possa incluir assuntos em atendimento às diversidades econômicas e culturais de sua região.

O Programa prosseguiu como uma sequência do projeto piloto de administração EaD implantando em algumas Universidades Federais, mantendo como raízes, o caráter metodológico da UAB, adaptando-se aos avanços da tecnologia, para o fortalecimento da gestão do País, propiciando a ascensão do desenvolvimento regional, fortalecendo a qualidade do trabalho desempenhado, criando e ampliando empregos, a fim de garantir, maior equidade social.

O PNAP visa também suprir uma defasagem de gestores públicos sem formação específica para atuação na área governamental nas três esferas (Federal, Estadual ou Municipal), seja por servidores públicos (de carreira ou contratados) já em atuação ou partícipes do terceiro setor que também estão em atuação, ou mesmo pessoas que tenham desejo de exercer uma função pública.

O programa criou um perfil do administrador público, que contemplou a graduação de gestores que saibam utilizar as ferramentas de gestão apropriadas e exerçam a função social com acessibilidade comum e que entendam os desafios e

²⁰ COSTA, C. J. da. Prefácio. *In*: JUNQUILHO, G. S. **Teorias da Administração Pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2010.

perspectivas de cada esfera governamental.

A construção do projeto PNAP envolveu algumas universidades federais no que já participavam do projeto da UAB, e contou com o *know-how* dos membros do projeto piloto em administração, do Conselho Federal de Administração e Escola Nacional de Administração Pública. Desta forma, o uso dos recursos públicos e a troca de experiências e práticas educativas em EaD foram otimizados. Esta maneira de planejamento e concepção permite melhor aplicação das competências exigidas nas diversas áreas específicas e correlatas, contribuindo para o engrandecimento do programa.

Os cursos que compõe o PNAP são: Graduação em Administração Pública e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde e Gestão Pública Municipal.

O Programa possui como objetivos: 1- Capacitar os quadros de gestores para atuar na administração de macro (governo) e micro (unidades organizacionais) dos sistemas públicos; 2 – Colaborar para a melhoria das atividades promovidas pelo Estado brasileiro; 3 – Auxiliar na formação dos quadros de gestores públicos (efetivos ou não) que possuam visão estrategista das organizações públicas a partir de ações sistemáticas e detalhamento das causas e realidade de uma gestão e suas unidades administrativas.

2.4. GESTÃO DA PERMANÊNCIA

De acordo com Cislighi (2008, p. 258) a permanência é a “situação na qual o estudante mantém interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou”.

Entende-se que na Gestão da EaD, as questões de relacionamento afetivo e a aquisição de informação por parte dos alunos, aconteçam com relativa independência de espaço/tempo que caracterizam a própria EaD. A retenção dos alunos e o enfoque paradigmático na forma de aprender são diferenciados e não possuem relação direta, diante das atuais formas de relacionamentos sociais, que acabam promovendo, por consequência, a sociabilidade por meio das redes de tecnologias criadas em ambientes mediados pela informática. Para iniciar a discussão sobre a Gestão da Permanência, é necessário primeiramente entender o

conceito de Gestão.

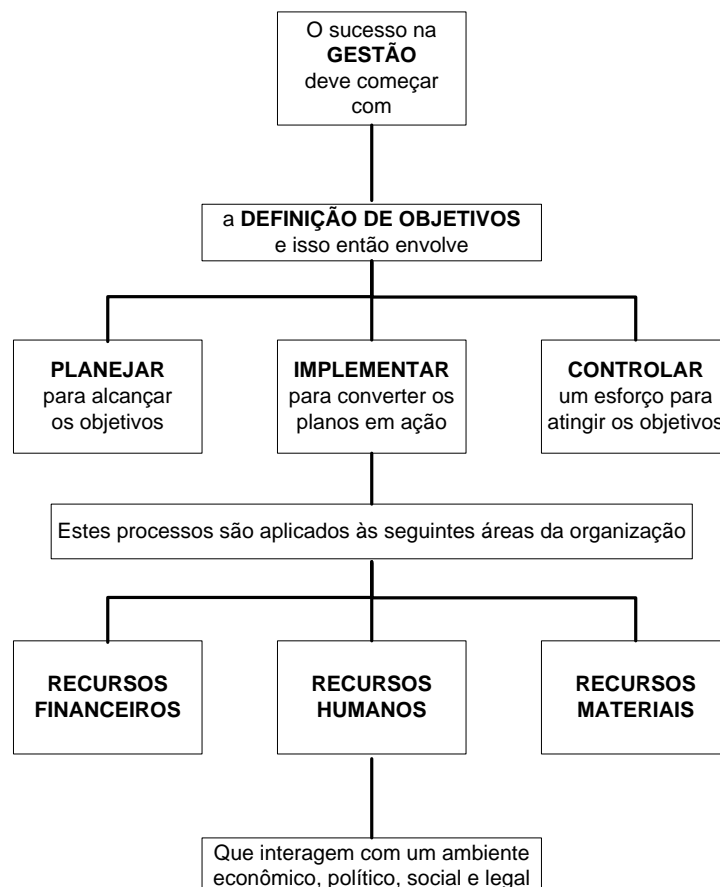
Para Drucker (1968, p.15), Gestão pode ser entendida como:

[...] uma combinação de atividades complexas, que envolvem a coordenação de recursos humanos, físicos (ou materiais) e financeiros, de maneira que se produzam bens ou serviços que sejam simultaneamente procurados e que possam ser oferecidos a um preço que possa ser pago ou custeado, tornando ao mesmo tempo agradável e aceitável o ambiente de trabalho de todos os envolvidos.

Segundo Fayol (1970, p.22), as cinco funções básicas para uma boa gestão é “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar”. Na Figura 3, demonstra-se um organograma que representa o ideário das funções e atividades de gestão.

As funções e atividades de gestão podem ser aplicadas aos variados tipos de gestão: administrativa, ambiental, de projetos, de pessoas, de produtos, serviços etc. Dentro de uma IES, pode-se aplicar o conceito de gestão nas áreas financeira, pedagógica, pessoal, comportamental, administrativa e tecnológica. Essa aplicação, em teoria, parece de pouca complexidade. Porém, na prática, representa um desafio para o gestor. Nos subitens a seguir, serão abordados os paradigmas, fatores determinantes de permanência e evasão, encontrados na literatura recente.

Figura 3 - Funções e atividades de gestão.



Fonte: elaborado pelo autor com base em Drucker (1968).

2.4.1. Paradigmas da Gestão da EaD e Permanência

O método científico experimental se revolucionou através da ruptura epistemológica do convencionalmente chamado, paradigma da modernidade. Por modernidade entende-se uma concepção de uma racionalidade livre de crenças que procura o saber embasado na subjetividade particular, seja na filosofia (Descartes, Bacon, Locke), ou na ciência (Galileu, Kepler e Newton). O iluminismo destacou uma nova racionalidade cujas principais características eram: subjetividade, valorização da ciência, entendimento do conceito de Estado representativo e no modelo liberal. Essa evolução acabou trazendo reflexos às grades curriculares de ensino (em especial as acadêmicas) e aos currículos.

Convenciona-se que esse modelo, atualmente encontra-se em crise. Diferentes autores possuem visões antagônicas sobre esse modelo: se configura outro modelo (pós-moderno) ou o projeto da modernidade ainda está inconcluso? Balbinot (2013, p.1) cita que:

[...] uma crise de paradigmas, fértil em interpretações. Para alguns pensadores, a ruptura com o passado é tão radical que, à falta de um novo nome, referem-se a esse novo tempo como pós-moderno. Para outros, a crise se deve ao fato de que os ideais iluministas do séc. XVIII não foram cumpridos, mas desviados e deturpados, cabendo a nós a recuperação dos valores perdidos, dando continuidade aos projetos da modernidade. Mesmos assim, as mudanças, as transformações que nos obrigam a estabelecer outras formas de relações humanas em todos os campos do fazer e do pensar. Ex.: No mundo do trabalho muitas coisas modificaram, as técnicas se aperfeiçoaram, a ampliação do setor de serviços, a aceleração de uma sociedade informatizada, o inchaço nas áreas urbanas, as fábricas em produção de massa (padronização) para um trabalhador de iniciativa, criativo, capacidade de decisão e disposto para o novo.

À luz da modernidade, a técnica e a ciência se agrupam como uma possível intervenção ampla do homem sobre o mundo. Entretanto, a razão instrumental, que predomina na técnica e na ciência, revela apenas uma das faces da racionalidade: o *como* fazer. Quando o homem necessita saber *o que* fazer, se demonstra incapaz de oferecer uma resposta consistente. Ademais, a razão instrumental acabou tomando rumo para o capitalismo.

Para Maciel e Fontana (2013, p. 13):

Talvez não precisássemos de esforço algum para constataremos que a ciência e a técnica estão a serviço do poder e do capital. Desde sua origem,

a razão instrumental objetiva o domínio da natureza. Sua lógica é a da eficiência, do lucro e do sucesso. A isso costumamos chamar progresso, e tamanho é seu fascínio que – muitas vezes – sequer percebemos que a predominância da razão instrumental reforça uma autêntica irracionalidade na forma de vida atual. Não é a toa que Habermas nos diz que a razão instrumental, com seus valores relativos ao agir estratégico, “coloniza” o mundo da vida, estendendo seus tentáculos para as relações humanas que se baseiam na ação comunicativa. Outra lógica parece ser possível através de uma intersubjetividade cooperativa e solidária.

Perante estas questões, discutir a EaD como algo “novo” à luz da razão instrumental pode trazer alguns questionamentos. O ensino pela modalidade EaD não pode ser considerado “novo”, porque constata-se que a 1ª geração teve início entre 1.850 a 1.960 com apenas uma tecnologia predominante. Pode-se sim, atribuir o conceito de “novidade” ao advento da popularização dos meios de comunicação, em especial, a *internet*. Maciel e Fontana (2013, p. 14) afirmam que:

Sendo considerada por muitos como uma “educação de segunda categoria”, dotada de “falta de qualidade”, é inegável a expansão dessa modalidade de ensino. Toda mudança cultural é sustentada por “novidades”. Por sua vez, as novidades ocasionam uma série de incógnitas que precisam ser resolvidas por aqueles que trabalham com esta modalidade. Um dos mistérios a ser solucionado diz respeito às teorias clássicas identificáveis no EaD. [...] Mesmo reconhecendo que essas teorias são necessárias e delimitam um marco de atuação diferenciado, não parecem suficientes para análise do processo de ensino e aprendizagem que se realizam nas chamadas classes virtuais.

O Quadro 4 aborda a evolução paradigmática da EaD abordando as questões: epistemológicas, racionalismo, empirismo, possíveis superações para as relações epistemológicas entre sujeito e objeto.

Quadro 4 - Evolução paradigmática da EaD.

Questão	Abordagem	Conceito
Epistemológicas	Discute o ato educativo do conhecimento (O que é conhecimento? Qual a origem do conhecimento? Como conhecemos?)	Via de regra, quando se refere a conhecimento, está se referindo ao <i>ato de conhecer</i> , ou seja, uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido (saber adquirido, acumulado pelo homem ao longo das gerações). Desde o Renascimento, o antropocentrismo favoreceu o surgimento de uma mentalidade que se opunha ao dogmatismo. Descartes, Locke, Bacon, Espinosa e Hume colocaram em discussão a teoria do conhecimento segundo as <i>questões de método</i> . O construtivismo proposto por Piaget, Vygostky, Gramsci, Paulo Freire e Wallon (autores com fundamentação ora fenomenológica, ora marxista) representa teorias pedagógicas cujos pressupostos epistemológicos pretendem superar as tendências empiristas.
Racionalismo	Faz uma separação entre ciência (reino dos juízos lógicos) e a vida prática (reino dos juízos de valor). Apenas as ciências	Descartes (1988) busca na subjetividade do sujeito os critérios para saber se algo é verdadeiro ou não. A realidade está no sujeito e se apresenta em forma de ideias, que são instrumento de fundamentação para que o homem aprenda outras verdades. Na aprendizagem, para o racionalismo o aluno passa a ser

Questão	Abordagem	Conceito
	matemáticas e naturais possuíam estatuto epistemológico. As ciências sociais e humanas só poderiam adquirir <i>status</i> de ciência se utilizassem o método experimental. Destaca o papel do sujeito.	o foco central, pois possui a capacidade inata de aprender. O educando é o sujeito, é sua a possibilidade e a responsabilidade de aprender ou deixar de fazê-lo. Cabe ao professor (e a IES) “despertar” aquilo que o aluno carrega dentro de si. Quando se trata de EaD, apregoa-se a necessidade de um autodidatismo do estudante (capacidade de estudar sozinho, sem o auxílio de outra pessoa). Constata-se dois equívocos nesse pensamento: o primeiro diz que o autodidatismo não deve ser confundido com autonomia; o segundo expressa uma crença que o melhor aluno é aquele que solicita menos auxílio do tutor(a) ou professor(a).
Empirismo	Nega a existência de ideias e princípios inatos. Considera a mente como uma <i>tábula rasa</i> ou folha de papel em branco. A sensação e a reflexão são duas fontes possíveis de ideias. O conhecimento surge da reflexão sobre as impressões ocasionadas pelos sentidos. As impressões se fixam na mente e transformam-se ao longo do tempo em conceitos e ideias gerais. Destaca o papel do objeto.	A pedagogia racionalista insiste na via dedutivo-demonstrativa do conhecimento. Isso ocorre devido a predominância de um ensino baseado em modelos que podem ser “aprendidos” pelo aluno, à medida que refaçam a cadeia dedutiva que o modelo indica. Após uma exposição do professor, o aluno aprende “por ele mesmo” e busca reproduzir fielmente o modelo proposto. O concreto é o palpável, ou seja, os alunos deverão entrar em contato físico com as coisas do mundo, absorvê-las e então levantar hipóteses probabilísticas, que por sua vez, irão gerar novas experiências. O objetivo da educação é ensinar os vários métodos através dos quais o aluno pode obter o conhecimento. Como o professor é o responsável por organizar os conteúdos e estratégias mais eficazes para que o aluno “aprenda”, torna-se a figura central do processo. Ocorre que a organização do trabalho é definida por uma hierarquia organizacional, normalmente “de cima para baixo”, o professor acaba reproduzindo em sala, aquilo que lhe é determinado. Na EaD, as instituições utilizam uma forma industrializada de ensino, pois utilizam autênticos pacotes instrucionais que se fundamentam em teorias comportamentalistas.
Superações entre sujeito e objeto	A orientação histórico-social é aquela que prevalece. O homem se faz pela interação social, pelas relações com outros homens e com o mundo. Não há o absolutismo de qualquer dos polos. Forma-se e se transforma pela interação entre sujeito e objeto.	Propõe a superação do inatismo (presente no racionalismo), no qual o sujeito é o polo central do processo de conhecimento e o empirismo, que propõe um sujeito passivo que recebe “de fora” os elementos para elaboração do seu conhecimento. O conhecimento resulta de uma construção permanente. É um processo que depende tanto das condições do aprendiz como do professor, do meio e da instituição educacional. O professor ultrapassa a condição de transmissor de conhecimentos para mediar as relações entre sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido. No EaD, os suportes tecnológicos, os produtos e o gerenciamento das informações, só tem sentido em função da construção dos processos e da aprendizagem.

Fonte: Maciel e Fontana (2013, p. 15-25) adaptado e atualizado pelo autor.

Exposto isso, a seguir, serão apresentadas as discussões acerca da permanência e evasão no Ensino Superior.

2.5. PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A permanência na educação superior pode ser abordada sobre dois aspectos: dependentes e independentes. O primeiro, prima pelos aspectos que dependem da instituição de ensino superior, e está segmentado em gestão de políticas públicas e marketing (interno e externo). O segundo é expresso no comportamento dos alunos, com base nas dimensões relacionadas às condições comportamentais, logísticas, geográficas e tecnológicas.

A concepção de permanência na legislação atual é um dos princípios para a execução do ensino no Brasil, assegurado no art. 206 da Carta Magna de 1988, do qual destaca-se os incisos primeiro (ministrar aulas com igualdade de condições para o acesso e permanência), segundo (garantir liberdade para aprender, ensinar, realizar pesquisas e divulgar os resultados, pensamentos e as opiniões, sem prejuízo a arte e ao saber), sexto (realizar a gestão democrática do ensino público conforme a legislação) e sétimo (garantir um padrão de qualidade para oferta dos cursos).

Nota-se também que a compreensão de permanência é reafirmada no art. 3º da LDB/1996, onde consta que o ensino será pautado nos princípios da **igualdade** (de condições para acesso e permanência na escola), **liberdade** (de pesquisar, ensinar, aprender e divulgar a arte, o saber o pensamento e a cultura), **pluralismo** (de ideias e ideais), **tolerância** (aceitação de opiniões diferentes), **coexistência** (entre instituições privadas e públicas de ensino), **gratuidade** (em estabelecimentos públicos de ensino), **valorização profissional** (do educador e dos partícipes do processo educacional), **gestão democrática** (na forma da legislação que regulamenta o sistema de ensino), **qualidade** (estabelecida nos referenciais de qualidade), **triangulação entre educação, trabalho e práticas sociais** (valorização e integração das práticas voltadas ao trabalho, sociedade e educação) e **consideração com a diversidade étnico-racial** (respeitando os programas de integração étnico-raciais).

No Quadro 5 apresenta-se um resumo das Políticas Públicas brasileiras que contemplam a permanência dos estudantes nas IES Federais.

Quadro 5 - Políticas Públicas voltadas para a permanência nas IES Federais.

Legislação	Descrição	Objetivo
Medida Provisória nº 213/2004 ²¹	Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Conceder bolsas de estudo parciais ou integrais para cursos de graduação e de formação específica, em instituições privadas. Em 2005, por meio da Lei nº

²¹A medida provisória foi convertida na Lei nº 10.891 de 9 de julho de 2004, posteriormente revogada

Legislação	Descrição	Objetivo
		11.180/2005, é autorizada a concessão de bolsa-permanência.
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007	Cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	“Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007). O programa busca a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de nível superior para noventa por cento e são criadas diretrizes voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da conclusão dos estudantes nos cursos de graduação.
DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	“O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, [...]tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.” (BRASIL, 2010). Prevê a articulação das suas ações com o ensino, pesquisa e extensão das IES federais, abrangendo as seguintes áreas de assistência ao estudante: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010). “Há priorização aos estudantes oriundos da rede de ensino público e aqueles de baixa renda”. (BRASIL, 2010).

Fonte: Araújo (2013) – adaptado pelo autor.

O *marketing* também possui relação com a permanência dos alunos. Para Kotler (1994), a disposição por abandonar ou manter-se estudando faz parte do processo decisório do estudante e são fatores-chave de controle da permanência nas IES. Essa problemática exige a investigação dos fatores dependentes que manteriam o aluno estudando.

De acordo com ALFINITO²² (*apud* RODRIGUEZ, 2011, p.8):

A proximidade de casa ou do trabalho; tradição ou status da IES; infraestrutura e instalações; preço do crédito ou da mensalidade; avaliação do MEC, por meio da aplicação do provão; cursos oferecidos; aceitação da IES no mercado de trabalho; horários disponíveis; método de ensino; e segurança no campus são os fatores mais relevantes para continuar estudando em uma IES.

O antagonismo sobre as abordagens díspares de *marketing* vem sendo pontuado, principalmente por autores europeus, em oposição aos autores da escola norte-americana. Os autores europeus argumentam que o modelo do *marketing mix* e do modelo dos 4P's (Preço, Produto, Praça e Promoção), está ultrapassado, cedendo ou dividindo lugar com uma análise fundamentada nos relacionamentos e

pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

²² ALFINITO, S. **Determinação de atributos de preferência do consumidor na escolha de uma instituição o de ensino superior no Distrito Federal**. Brasília: UCB, 2002

na interatividade (GRÖNROOS, 1997).

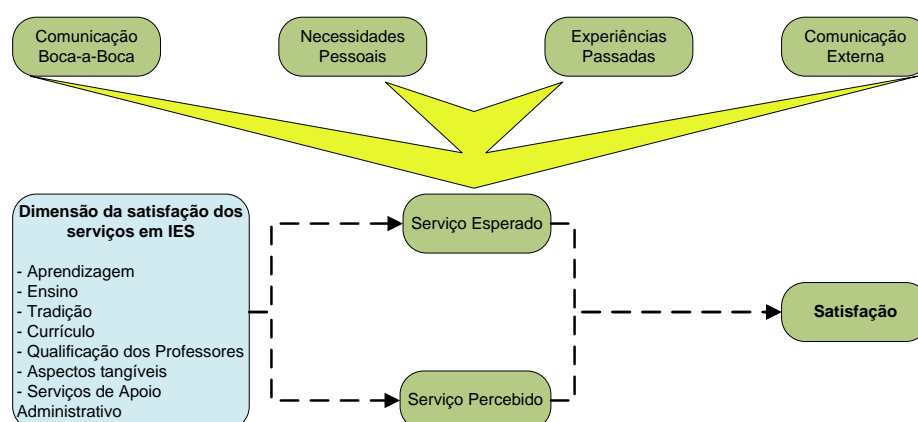
Pode-se considerar como elementos tangíveis (evidência física) um laboratório de informática, as salas de aula, biblioteca, corpo docente, secretaria de atendimento ao aluno e portal virtual (ou *site*). É importante lembrar regularmente aos clientes ou usuários que estão recebendo estes elementos tangíveis frequentemente, pois segundo Levitt (1990, p.115), “se o cliente não for lembrado, ele não saberá”. As evidências físicas auxiliam em uma avaliação mais precisa pelo usuário ou cliente. As evidências intangíveis raramente podem ser experimentadas e avaliadas antecipadamente ou em pouco tempo (Levitt, 1990).

Para Rodriguez (2011, p. 9-10):

[...] os gestores de uma IES devem preocupar-se em buscar a excelência na prestação de serviços. E, como o serviço é intangível e seu benefício altamente subjetivo e de percepção ao longo do tempo, a interferência das expectativas e necessidades pessoais, comunicação e experiência passada tende a estabelecer uma relação conflituosa entre o serviço esperado e o serviço percebido.

Nota-se que os estímulos relacionados ao serviço podem produzir o necessário nível de satisfação nos alunos (clientes ou usuários). Entre o que é ofertado e o que é percebido pode haver a chave de satisfação do cliente/usuário. A Figura 4, a seguir, expressa um esquema de avaliação dos clientes/usuários, do ponto de vista do *marketing*.

Figura 4 – Processo sintetizado de avaliação da satisfação do cliente/usuário.



Fonte: adaptado pelo autor com base em Zeithaml, Parasuraman e Berry (1990, p. 25).

Uma das formas de aproximação dos alunos com as IES é justamente envolvendo-o com as ações das instituições. Como afirma Hoffman (2009), os alunos em um contexto de serviços podem ser mobilizados para ajudar nas

operações. Assim, a interação aluno/instituição pode proporcionar possibilidade real para a manutenção do aluno em constante envolvimento com a instituição em que estuda.

2.5.1. Fatores contribuintes para a permanência na educação superior

Alguns fatores são relevantes para o estudo da permanência dos alunos na Educação Superior. Houve certa dificuldade em encontrar nos estudos recentes os fatores motivadores para a permanência dos alunos. A análise foi embasada, em grande parte, nas contribuições de Silva (2012).

2.5.1.1. Psicologia Positiva

Silva (2012) afirma que a psicologia positiva surgiu da necessidade de buscar nos seres humanos características “virtuosas”, tendo em vista as potencialidades, capacidades e motivações para solucionar conflitos frente aos desafios que se apresentam. Para Paludo e Koller (2007), de acordo com essa nova perspectiva, a compreensão das forças e virtudes seria capaz de dar condições para o *flourishing*²³ das pessoas, da sociedade e de suas instituições.

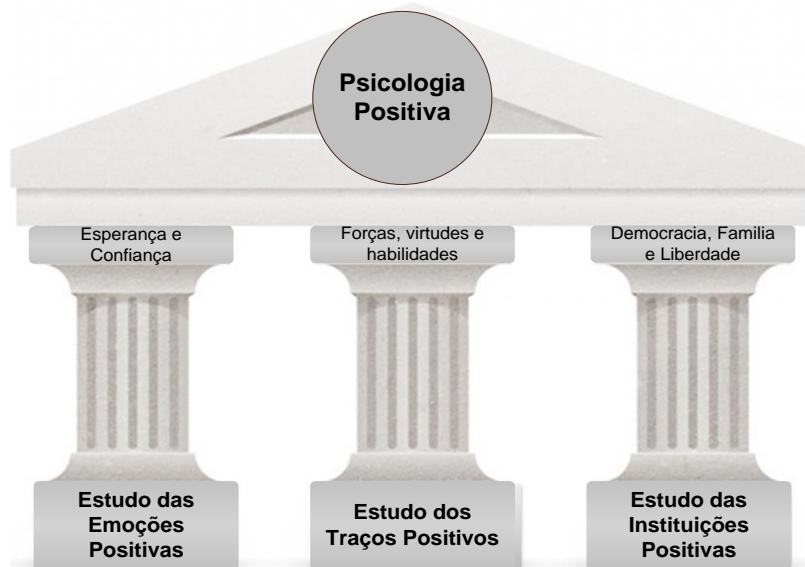
Keyes e Haidt (2003) salientam que o florescimento significa uma condição em que os sujeitos sentem emoção positiva pela vida, apresentam ótimo estado emocional, com boa convivência social e contam com boa saúde mental. Não significa dizer que deve ser um “super-herói”, mas sim, indivíduos que vivem intensamente, mais do que simplesmente existem. Essa nova concepção da psicologia se destacou no início do ano dois mil, conforme Yunes (2003):

[...] busca transformar velhas questões em novas possibilidades de compreensão de fenômenos psicológicos como felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, alegria, satisfação e outros temas humanos tão importantes para a pesquisa quanto depressão, ansiedade, angústia e agressividade. Trata-se, portanto, de uma psicologia que almeja antes de tudo romper com o viés “negativo” e reducionista de algumas tradições epistemológicas que têm adotado o ceticismo diante de expressões de indivíduos, grupos ou comunidades [...] (YUNES, 2003, p. 75).

A psicologia positiva é representada por três pilares basais, demonstrado na Figura 5, a seguir.

²³Neste contexto, a expressão significa florescimento, ou seja, um tipo de amadurecimento ou crescimento para lidar com novos desafios.

Figura 5 – Pilares basais da Psicologia Positiva.



Fonte: adaptado de Paludo e Koller (2007)

A escolarização positiva está fundamentada em cuidados, confiança e respeito pela diversidade, em que o professor deve incentivar o aluno, motivando-o a partir de bom planejamento e determinando objetivos específicos para a disciplina, procurando engendrar²⁴ a aprendizagem, conforme afirmam Snyder e Lopez (2002). Esse modelo propõe um ambiente de apoio para que nesse contexto o aluno possa desenvolver suas capacidades e alcançar seus objetivos, tanto acadêmicos quanto pessoais. Para tanto, necessitam de exemplos de professores-referência, que devem estar disponíveis constantemente (SNYDER; LOPEZ, 2002).

Para Silva (2012, p. 71):

[...] as contribuições da psicologia para a educação estão para além do processo de ensino-aprendizado, posto que é preciso que os alunos se percebam enquanto participantes de um processo social mais amplo ao qual estamos todos ligados aprendendo uns com os outros, compartilhando experiências positivas.

Essa prática de incentivar os alunos a participarem do processo social, condiz com a afirmação de Rogers (2001, p. 72):

Somos seres dependentes. Desde o surgimento até o ocaso da vida o homem é um ser faltante, necessitado, carente de relacionamentos

²⁴Significa dar existência a; formar; gerar.

significativos que autentiquem, melhorem e ajudem o desenvolvimento de sua existência e a sobrevivência do seu ser. No estabelecimento deste lastro relacional a comunicação com os semelhantes ocupa posição preponderante. Daí a nossa permanente necessidade do outro para somarmos com ele, em uma troca recíproca de humanidades: conhecimentos, saberes, competências, modelos de vida e instigação constante no desejo de ser mais, de progredir, de “tornar-se pessoa”.

Assim, a psicologia positiva pode auxiliar na permanência dos alunos, desde que os agentes envolvidos no processo educacional, façam sua parte.

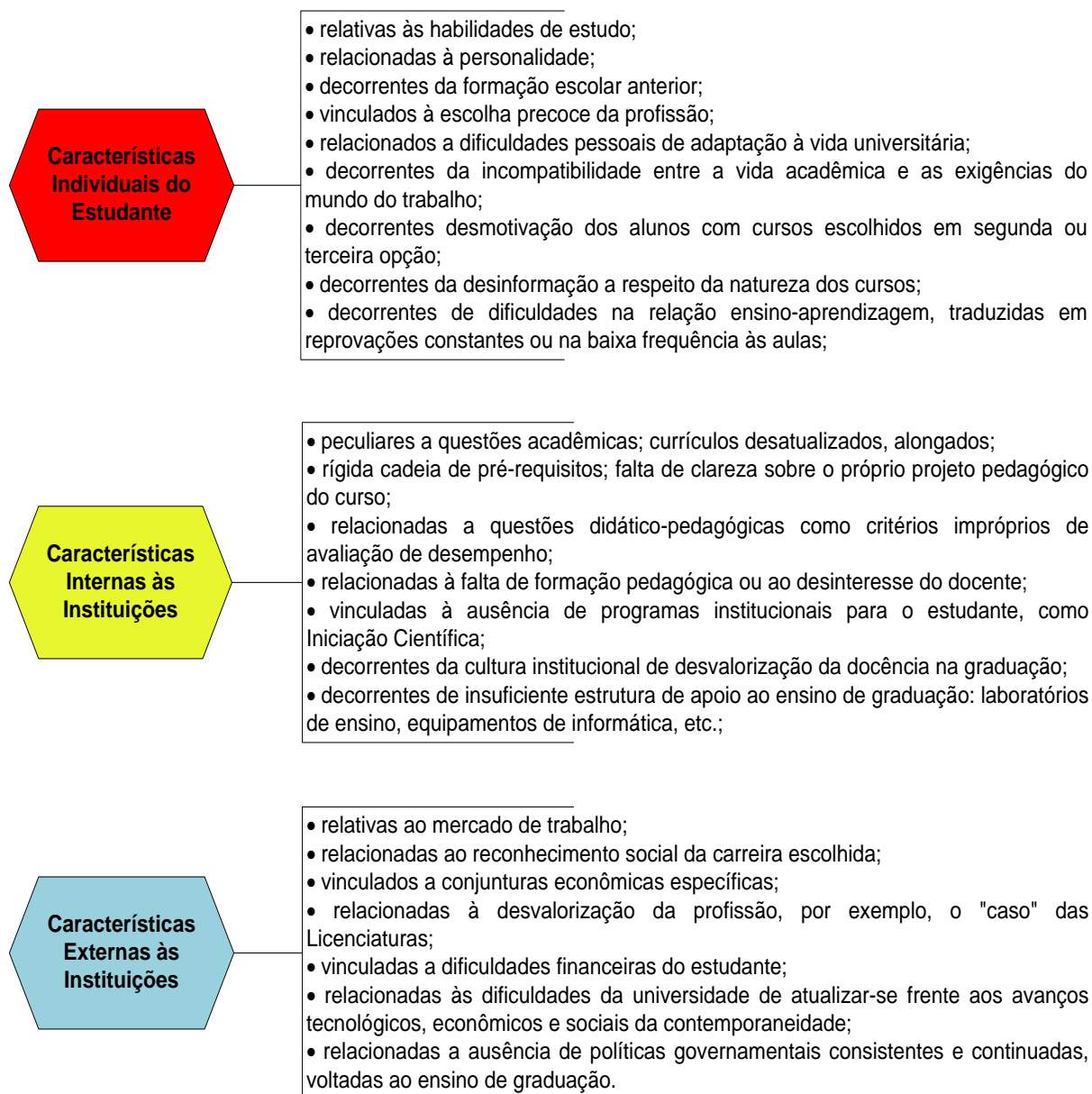
2.5.1.2. Retenção e Permanência dos alunos

Segundo Silva (2012), um dos primeiros registros que demonstram a preocupação educacional com a retenção, permanência e evasão dos alunos em universidades brasileiras, foi elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, constituída pela Sesu/MEC/Andifes/Abruem, em 1996.

Foi intitulado “diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, e precedido pelo seminário organizado pela SESU/MEC denominado “Evasão nas Universidades Brasileiras”, em 1995, e decorreu de uma discussão iniciada em 1994, quando da criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Mas, de acordo com Polydoro (1995, p. 25), “esse assunto já estava pautado na agenda das principais universidades brasileiras e do próprio MEC desde 1972”.

A Figura 6 demonstra as hipóteses sobre os fatores que a comissão acreditava serem prováveis determinantes em relação às características internas das IES, e individuais dos alunos. Alguns dos fatores apontados fundamentaram o instrumento de pesquisa deste trabalho.

Figura 6 – Prováveis hipóteses determinantes das características individuais dos estudantes, internas e externas das IES.



Fonte: adaptado pelo autor, com base em Silva (2012, p. 75-76).

2.5.1.3. Modelos Teóricos e Empíricos sobre Permanência

Considerando a complexidade e a gama de conceitos sobre o tema da permanência, organizou-se no Quadro 6 uma síntese dos modelos teóricos e empíricos sobre a permanência no ensino superior, que mais se destacaram nas pesquisas em relação ao número de citações e relação com este trabalho.

Quadro 6 - Prováveis hipóteses determinantes das características individuais dos estudantes, internas e externas das IES.

Modelo	Descrição e Enfoque Teórico
Modelo do Processo de Abandono, de Spady (1970, 1971)	Propõe um modelo das etapas de abandono, onde trata a evasão fundamentando na Teoria do Suicídio sugerido por Durkheim (1961), que afirma que o suicídio é a consequência da ruptura do indivíduo com a sociedade devido sua falta ou mesmo impossibilidade de interagir com a sociedade. Para que esse “suicídio social” não ocorra, é necessária uma elevada consciência moral e alimentar o sentimento de pertencer a um determinado grupo. A perspectiva desse modelo é sociológica, tendo o contexto familiar como principal elemento de estudo para evitar a desistência dos alunos bem como o suporte ou amparo de amigos, a integração social (com vizinhos, colegas de trabalho ou grupo social), o desempenho do acadêmico e o entendimento entre os objetivos acadêmicos e as normas institucionais. Tais fatores acabam criando uma combinação entre expectativa e realidade (satisfação). Estes fatores bem administrados influenciam positivamente a decisão de permanência do aluno, diminuindo em contraponto, as chances de evasão.
Teoria de Integração dos Estudantes, de Tinto (1975, 1986, 1987 e 1993)	É proposto nesta teoria que as interações entre os alunos e as IES podem impactar no processo de evasão ou permanência dos alunos. É um misto por duas dimensões: a interna, originada de fatores adquiridos da experiência escolar antecessora ao ingresso do aluno na graduação e das características individuais do aluno; a de integração, embasada nas experiências vividas na graduação. A dimensão integração está pautada por meio da <i>Grade Point Average</i> (GPA) ²⁵ e pela conexão social, que corresponde à influência mútua entre docente e discente, além da inserção e envolvimento dos estudantes nas atividades complementares. Esse modelo exige uma ação organizacional que fomente a integração social e intelectual do aluno, fato rotineiro às atividades da modalidade presencial, mas que não são encontradas habitualmente na EaD.
Modelo de desgaste, de Pascarella (1980)	Seu modelo proposto baseia-se em Tinto (1975), e nas relações entre instituição e ambiente. Concluiu seus estudos criando um modelo fundamentado em cinco variáveis resultantes da combinação entre o modelo de Tinto, as características da instituição e o ambiente acadêmico: condutas, rendimento escolar, identidade pessoal, anseios e identidade étnica. Cislighi (2008, p. 55) aponta os fundamentos de estudo de Pascarella em três grupos de variáveis independentes: “1. Grau de relacionamento informal entre aluno e professor; 2. Experiências universitárias (internas, convivendo em sala de aula e externa, fora da sala de aula, mas no mesmo ambiente acadêmico); e 3. Resultados acadêmicos (desempenho das notas, desenvolvimento intelectual e pessoal)”. Propõe uma abordagem psicológica no estudo da permanência e retenção dos alunos.
Teoria de Desgaste do Estudante, de Bean e Metzner (1985)	Defende que o estudante não é mais um aluno que apenas estude e não trabalhe. Busca estabelecer quatro fatores: variáveis pré-acadêmicas, ambientais, resultados acadêmicos e resultados psicológicos. Bean e Metzner (1985) fundamentam-se em Price e Muller (1981) no que diz respeito ao <i>turnover</i> (rotatividade de pessoal), ou seja, quando o trabalhador muda constantemente de cargos ou funções, passa a ter um desempenho inferior e resultados psicológicos negativos. Assim, alunos iniciantes acabam sofrendo influência pelo contexto social do qual pertencem, tolerando pressões impostas pela sociedade que os direcionam a escolher um curso superior pelo simples fato de “ser um curso de nível superior” e acabam assim, não se identificando com conteúdo objeto do curso, provocando esse <i>turnover</i> dentro da instituição (quando procura dentro da mesma instituição, outros cursos ou <i>campus</i>), fora dela (quando sai da instituição e procura outro curso e/ou outra instituição) e no próprio curso (mudança de turma influenciada pelas suas

²⁵ É um sistema de notas/conceitos utilizado em vários outros países, como os EUA, que em vez de uma escala de 0 a 10, 0 a 100 ou A a D, vai de 0 a 4. É um sistema que equipara notas ou medidas para terem a mesma equivalência numérica.

Modelo	Descrição e Enfoque Teórico
	relações - ou a pela falta de relações - entre alunos, professores e instituição). Destaca-se que esse <i>turnover</i> ainda é influenciado pela vida profissional do aluno, cujas mudanças de localidade e/ou transferência de organização impactam de forma negativa na permanência do aluno no curso. A abordagem psicológica possui grande destaque, pois defende que a evasão é combatida pela vontade de persistir (SANTOS e OLIVEIRA NETO, 2009).
Teoria do Envolvimento do Estudante, de Astin (1985)	Astin (1985) desenvolve sua Teoria do Envolvimento do Estudante com enfoque comportamental, e como o aluno se comporta é um fator determinante para entender seu comprometimento. Desse modo, o modelo de Fishbein e Ajzen (1975) defende que a condutado estudante depende das suas convicções e atitudes bem como da forma e relevância com que elas influenciam suas decisões, converge com a teoria de Astin e ajuda a definir a abordagem psicológica deste modelo (DONOSO E SCHIEFELBEIN, 2007). Dois são os elementos principais para o entendimento da teoria e sua aplicação: oportunidade para o envolvimento e envolvimento do estudante. A oportunidade para o envolvimento é ajustada pela instituição e o ambiente em que o indivíduo está inserido, e assim, considerando seu tempo disponível, desejos e necessidades seriam ofertadas oportunidades de integração. Pressupondo que o envolvimento do estudante corresponde à ação de se envolver, o aluno deve esforça-se para aproveitar as oportunidades dadas. Assim, quanto maior for o envolvimento do estudante, maior será a sua chance de permanência na instituição.
Modelo do desgaste de alunos adultos, de MacKinnon-Slaney (1991)	Defende sua teoria com base em seus estudos próprios sobre educação andragógica e processos de ensino/aprendizagem para apresentar o Modelo de Desgaste de Estudantes Adultos, pressupondo que o público adulto possui comportamento e participação de maneira específica e diferente (no sentido de adaptação) ao processo de aprendizagem e, dessa forma, precisa de didáticas especiais e customizadas que instiguem a permanência no curso. O enfoque psicológico ajuda a compreender esta proposta, que se baseia na relação dependente entre três dimensões: dimensões pessoais, de aprendizado e ambientais. As dimensões pessoais abarcam elementos como discernimento de competência, autoconhecimento, disposição de esperar para aguardar recompensa (fazer um esforço no presente para ter uma recompensa no futuro); as dimensões relacionadas ao aprendizado contemplam as competências intelectuais, educacional e política; já as dimensões ambientais abordam temáticas de obtenção de informação, consciência da dificuldade e oportunidade (onde o esforço despendido será recompensado no futuro). Essas dimensões tendem a favorecer a permanência do aprendiz adulto.
Modelo de síntese ou integrador de Cabrera, Castañeda e Nora (1992)	Estes autores encontraram uma relação entre as pesquisas de Tinto (1987), Bean e Metzner (1985) sobre a decisão do aluno de persistir e as formas de ensino e aprendizagem, expandindo o entendimento dos modelos propostos por Tinto (1987) e Bean e Metzner (1985) em dois períodos: antes (focado nas características e habilidades) e depois do ingresso do aluno (focado nos fatores internos e externos das instituições). Esse modelo considera que devem ser observadas as seguintes variáveis: recursos financeiros (dividido em condições financeiras e ajuda financeira); desempenho acadêmico (relacionado as notas e aprovações), compromisso e dedicação com a IES (é necessário identificar o nível de integração social do estudante e o incentivo que ele recebe dos colegas para continuar inserido na conjuntura institucional) e compromisso com a aprendizagem e término do curso (atendimento ao objetivo). Destaca-se que o compromisso com o objetivo é fator mais relevante que trilha o caminho para a decisão de permanecer.
Teoria do Aprendizado de Vygotsky (1993)	O autor destaca que o aprendizado depende da interação dos indivíduos envolvidos no processo, ou seja, a aprendizagem envolve a interação social. O ser humano cresce em um ambiente social e o seu desenvolvimento está associado à interação com as pessoas. Dewey corrobora, afirmando “[...] toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum.”. (DEWEY, 1973, p. 23)

Modelo	Descrição e Enfoque Teórico
Teoria da Expectativa de Vroom (1995)	Tratada como a teoria clássica da motivação de adultos no ambiente de estudos baseia-se em três fatores “[...] (1) o valor colocado no resultado; (2) a probabilidade de que os resultados serão alcançados, dado que certos resultados aconteçam; e (3) a crença que uma pessoa tem de que um determinado esforço levará a resultados que serão recompensadores.”(KNOWLES; HORTON; SWANSON, 2011, p. 200).
Modelo Teórico de Abandono do Aluno em IES de Tempo Parcial, de Braxton, Hirschy e McClenton (2004)	Este modelo busca estudar a evasão do estudante em IES de tempo parcial. Os autores embasaram na Sociologia, Psicologia, Administração e Economia para definição de conceitos para o estudo. A Sociologia contribuiu com respostas ligadas aos fatores externos ao estudante (como convívio social); a Psicologia auxiliou com estudos sobre a percepção do indivíduo e suas relações; já a Administração contribuiu com modelos de gestão e organização das instituições de ensino e a Economia auxiliou com a análise da relação do custo-benefício para o aluno e as questões financeiras que influenciam na manutenção do estudante. Essa teoria parte de variáveis individuais (particulares) para entender o comportamento de grupos, partindo de um caso particular para esboços indutivos.
Modelo de relação de compromisso entre estudante - IES após o 1º ano, de Nora, Barlow e Crisp (2005)	O Modelo estuda uma única variável: o envolvimento do aluno e os desdobramentos das alterações no primeiro ano de estudo. Os autores concluem que o estudante vive momentos distintos e oscilantes durante sua vida acadêmica e que o início do curso (primeiro ano ou dois semestres) é fundamental e incentivador para as decisões de abandono ou permanência. Com uma perspectiva de caráter sociológico, esse modelo busca identificar os fatores pré-acadêmicos, as experiências sociais e acadêmicas, os resultados intelectuais e não intelectuais e os compromissos do aluno, a fim de entender o que diferencia o primeiro ano (ou semestres iniciais) dos demais e como aumentar o índice de permanência dos alunos no início do curso.
Modelo de Gestão da Permanência de Oliveira (2014)	Apresenta os primeiros conceitos sobre Gestão da Permanência e seus mecanismos. O autor aborda sua pesquisa com base nos estudos de Tinto (1975) e aponta que para a Gestão da Permanência não há uma fórmula, mas sim um processo a ser seguido, utilizando abordagens da Administração Contingencial, uma vez que o ambiente e o contexto sofre influências das variáveis ambientais constantemente. Propõe um modelo de Gestão da Permanência voltado para as IES particulares, mas que pode ser facilmente adaptado para as IES públicas. Aponta a necessidade de seguir cinco passos para executar a Gestão da Permanência (1 - diagnóstico da evasão, pesquisando os evadidos; 2 – Criar um projeto específico para lidar com os evadidos e convidá-los a retornar para o curso; 3 – traçar um perfil dos evadidos; 4 – A partir do diagnóstico e com base nos motivos contundentes, criar mecanismos anti-evasão; 5 – Aplicar a Gestão da Permanência a partir do diagnóstico do perfil do evadido. Em anexo ao trabalho, o autor apresenta modelos de diagnóstico da Gestão da Permanência, que contempla as dimensões relacionamentos, acadêmicas, geográfica, logística, financeira e motivacionais.

Fonte: Adaptado e atualizado de Silva (2012 p. 79-84).

Notou-se também as contribuições de Freitas (2009, p. 253):

1. Modelo da amplitude da instituição de Kamens (1971, 1974): analisa como as IES de porte e complexidade organizacional tiveram menores taxas de evasão;
2. Modelo de John Summerskill (1962): demonstra que alguns atributos característicos da personalidade de cada aluno fundamentam razões para evadir ou permanecer;
3. Modelo de John N. McNeely (1937): examina diversos fatores institucionais de permanência dos alunos, inclusive o tempo de integralização do curso até a conclusão (diplomação) e o impacto do tamanho e abrangência da instituição.

Estes estudos auxiliam no entendimento conceitual sobre a permanência ou as consequências da não permanência (evasão). Para compreender melhor os estudos sobre permanência, faz-se necessário apresentar no subitem a seguir o que a literatura traz sobre o assunto.

2.5.2. Perfil Socioeconômico dos Alunos EaD

Os estudos sobre o perfil socioeconômico dos alunos e sua influência para permanência ou evasão foram destacados nos estudos de Pallof e Pratt (2004), Azevedo (2007), Demo (2009), MEC/INEP (2015), Moroni e Accorssi (2013) e Brandão (2014).

De acordo com Demo (2009, p. 6) os estudantes da modalidade EaD “possuem melhor desempenho, não porque sejam propriamente não presenciais, mas porque, sendo em geral mais maduros, se envolvem mais com o estudo”.

Pallof e Pratt (2004) descreveram em suas pesquisas o aluno EaD como uma pessoa que possui mais de 25 anos, está inserido no mercado de trabalho, possui preocupação com a comunidade e seu bem-estar, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. Nos estudos pôde-se observar a predominância do gênero feminino.

O Censo realizado pelo MEC/INEP (2015) evidencia que os cursos EaD contemplam um público com idade mais avançada. Dados sobre a faixa etária dos estudantes matriculados nos cursos de graduação no ano de 2013 apontam que alunos dos cursos presenciais possuem, em média, 26 anos. A mesma análise feita com os alunos da modalidade EaD revela que os estudantes possuem em média 33 anos.

Azevedo (2007) relata em seus estudos as características que predominam no estudante da modalidade EaD. Esses alunos são adultos que buscam espaço junto ao mercado de trabalho e que veem no ensino não presencial uma alternativa para poder conciliar os estudos com suas rotinas, devido à flexibilidade de acesso (pelo fato de acessar o curso pela *internet*), de horários e a autonomia para desenvolver um cronograma de estudos de acordo com a sua disponibilidade. Nesse sentido, o autor concluiu que a EaD oportuniza ensino para todas as classes sociais, e, para tanto, pressupõe a autoaprendizagem e a disciplina.

Para Brandão (2014, p.61):

No contexto da educação a distância, o conhecimento do perfil do aluno virtual pode ampliar a utilização das tecnologias da informação a favor da aprendizagem, auxiliando na consolidação de práticas significativas de educação em ambiente virtual.

Outro ponto que merece destaque é quanto aos estudos de gênero relacionado ao EaD. Moroni e Accorssi (2013) baseiam-se nos dados apresentados no Censo da Educação Superior 2010 e no Censo EAD, BR 2013 e demonstram nas suas análises que o perfil da mulher contemporânea e as características dessa nova mulher estão relacionadas às possíveis flexibilidades proporcionadas pela EaD. Os autores afirmam ainda que:

[...] especificamente na educação a distância, a participação feminina deu um grande salto em relação à masculina entre a primeira geração e a geração atual. Na primeira geração (comunicação através de material impresso, enviado através dos correios) a participação das mulheres era pouco expressiva, procurando principalmente cursos de corte e costura com o intuito de auxiliar na economia doméstica, os homens eram a grande maioria, em torno de 90%, e procuravam cursos técnicos em eletricidade, rádio e televisão com o objetivo de melhorar economicamente e conquistar a independência financeira. Já na terceira geração (comunicação através das tecnologias da informação e da comunicação – TIC's) as mulheres se apresentam como maioria absoluta dos alunos nessa modalidade, mantendo uma diferença média de 9,5% acima dos homens, apresentando uma participação na EAD de 54,75% enquanto que os últimos mantêm a média de 45,25%. [...] a educação a distância proporciona uma oportunidade ímpar para essas mulheres que aspiram a uma formação superior com qualidade, que lutam de igual para igual com os homens por melhores posições e remunerações no mercado de trabalho e que aspiram melhores condições econômicas e bem-estar para si e para os seus familiares. Moroni e Accorssi (2013, p. 6).

Segundo o IBGE (2011), o crescimento da participação das mulheres no mercado é ratificado pelo avanço nos estudos, em que as mulheres demonstram maior grau de instrução. Enquanto 50,2% das mulheres com mais de 24 anos possuem o ensino médio ou superior completo, 61,4% dos homens não têm instrução ou não completaram o ensino básico.

Estes são os principais modelos que fundamentam um escopo para estudo da evasão e permanência. A partir do próximo tópico, a evasão será abordada de forma mais expressiva e empírica.

2.6. EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

É necessário estudar a evasão, concomitantemente, com a permanência. Quando se pensa em evasão, a primeira questão que emerge diz respeito ao aspecto financeiro, conforme aponta Silva Filho *et al* (2007). Os autores afirmam

que, apesar de serem relevantes outros aspectos como questões de ordem acadêmica e de expectativas dos alunos em relação à sua formação e a sua aceitação no meio acadêmico, são outros fatores que podem motivar o aluno a desistir do curso. Os estudos de Durkheim (1961) sobre a Teoria do Suicídio foi um dos primeiros a explicar a evasão no ensino superior, comparando-a com o suicídio na esfera social, fato comum quando não há integração entre as partes.

A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo e não pode ser estudado fora de um contexto histórico amplo, pois caracteriza a expressão da realidade de níveis anteriores de ensino, baseados em uma cultura social de aprendizagem, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso.

Para entender o termo evasão, Favero (2006) define como a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram, de alguma forma, aos colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. No mesmo sentido, Santos e Oliveira Neto (2009) comentam que a evasão se refere à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso, e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância.

Segundo Ristoff (2008), a evasão nas IES do Brasil se deve a duas conjunturas do setor educacional: uma quanto ao modelo e a outra gerencial, daí a relevância que tem balizado a temática e a necessidade de aclarar as diversas conceituações do que seja a evasão.

A partir dos estudos de Vargas (2003), Silva (2012) e da própria regulamentação acadêmica da UNEMAT, expressa pela Resolução 054/2011–CONEPE, para melhor compreensão, apresenta-se no Quadro 7 uma compilação de definições sobre evasão, mais utilizadas e aceitas atualmente:

Quadro 7 - Definições e conceitos de evasão aceitos atualmente.

Autor	Definição
Biazus (2004)	A evasão é a saída do aluno da universidade ou do curso, temporária ou definitiva, por qualquer motivo, exceto a diplomação.
Bueno (1993)	Aborda os conceitos de evasão e exclusão: Evasão —quando ocorre uma decisão ativa do aluno que decide abandonar o curso por sua própria responsabilidade. Exclusão - provoca a aceitação de uma responsabilidade da IES e de seu ambiente por não ter meios de direcionamento ou atenção ao jovem que se dispõe a uma formação profissional.
Costa (1991)	Apresenta situações distintas ligadas à evasão: definitiva (evasão, desistência ou transferência), temporária e evasão de curso. Evasão definitiva : quando o aprendiz abandona a IES (casos em que não houve trancamento ou rematrícula nos prazos estabelecidos, ou não foi feita a renovação do trancamento); Desistência definitiva (mediante a formalização do ato de desistir do discente para a IES) ou transferência para outra IES (desligamento mediante formalização do aluno, visando a ingressar

Autor	Definição
	em outra instituição). Evasão temporária : quando ocorre o trancamento do curso, seja de forma voluntária, espontânea ou <i>ex-offício</i> . Evasão de curso : transferência dentro da mesma IES, mas entre cursos diferentes dentro do mesmo <i>campus</i> ou curso dentre <i>campi</i> diferentes.
Maia, Meirelles e Pela (2004)	Evasão consiste em alunos que não terminam programas de estudo ou cursos, considerando inclusive como evasão os alunos que se matricularam mas desistiram antes mesmo de iniciar o curso.
MEC (1994)	Evasão do sistema educacional : quando o aluno abandona definitivamente o ensino superior. Evasão da IES : quando o aluno desvincula-se formalmente da Instituição de Ensino Superior a qual está vinculado. Evasão do curso : quando o aluno desvincula-se do curso, seja abandonando, desistindo por conta própria, transferindo, trancando ou excluindo em razão de descumprimento de norma institucional.
Pacheco (2010)	Define como evasão definitiva o abandono permanente da IES, ou seja, é quando o aluno se afasta da instituição de forma permanente, seja por abandono, desistência do curso ou transferência para uma outra IES.
Pereira (2003)	Quando o aluno abandona o curso, mas não a IES, surgindo um quinto tipo de evasão, denominada mobilidade ou flutuação . Se essa permuta ocorreu dentro da mesma área, trata-se de evasão de curso, mas não de área . Caso o estudante tenha optado por um curso de outra área, estará assim caracterizando a evasão de curso e bem como a evasão da Área .
Rossi (2008)	A desistência de alunos que iniciaram os estudos. Para Rossi, os alunos que chegaram a assistir algumas aulas e abandonaram posteriormente podem ser considerados desistentes, diferentemente de alunos que só matricularam e não chegaram a assistir ou frequentar as aulas.
Teles (1995)	Toda e qualquer forma de saída do curso , à exceção da conclusão da graduação, considerando como forma de evasão a mudança (permuta ou transferência) de curso, abandono, desistência, falecimento, de integralização do tempo máximo para concluir o curso (jubilamento) e reprovações.
Resolução 054/2011 – CONEPE/UNEMAT	A matrícula é o ato formal que cria o vínculo do aluno com a UNEMAT. A matrícula do aluno configura aceite e concordância de que o aluno conhece todas as normas internas e regimentais da UNEMAT, estabelecendo um compromisso do aluno matriculado em cumprir e respeitar o estatuto, os regulamentos e as normas da UNEMAT. O discente perde o direito de renovação do vínculo com a UNEMAT se não integralizar o curso no tempo estipulado. A não renovação de matrícula pelo aluno, no prazo estipulado em Calendário Acadêmico, implicará na consideração de abandono do curso bem como na perda do direito de matricular-se , por consequência, nos períodos subsequentes, causando sua desvinculação da UNEMAT.

Fonte: Adaptado de Silva (2012 p. 93-94).

De acordo com Silva (2012, p. 94):

Alguns autores internacionais apontam que as taxas de evasão dos cursos a distância são em geral maiores que os cursos presenciais e que a permanência em cursos a distância é de 10% a 20% menor que o curso presencial. As taxas de evasão variam entre 20% e 60%, o que denota um diferencial entre os alunos presenciais e a distância, sendo que estes necessitam de maiores habilidade de aprendizagem do que os primeiros (LEVY, 2007²⁶; HOLDER, 2007²⁷; YUKSELTURK; INAN, 2006²⁸ *apud* Silva, 2012, p. 94).

²⁶ LEVY, Y. Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. **Computes & Education**. v. 48, p. 185-204, 2007.

²⁷ HOLDER, B. An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education programs. **Internet a Higher Education**, v. 10, p. 245-260, 2007.

²⁸ YUKSELTURK, E.; INAN, F.A, Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. **Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE**, v. 7, n. 3, 2006.

Neste estudo, o termo evasão será entendido na perspectiva da própria UNEMAT, bem como de Costa (1991) e Rossi (2008). Os fatores mais relevantes ligados à evasão serão apresentados no subitem a seguir.

2.6.1. Fatores contribuintes para a evasão na Educação Superior

Para fins de objetividade, apresenta-se no Quadro 8 um agrupamento das conclusões das pesquisas mais relevantes sobre os fatores contribuintes para a evasão no ensino superior.

Quadro 8 - Conclusão dos estudos sobre fatores motivadores para a evasão no Ensino Superior.

Autor	Conclusão
Kember (1995)	Atribuiu quatro características principais: integração acadêmica, participação social, razões externas e falta de compatibilidade com o curso ou instituição acadêmica escolhido.
Workman e Sternard (1996)	Enumeraram cinco necessidades pertencentes aos alunos de EaD: consistência e objetividade quanto aos estudos, automotivação, identificação de problemas e dificuldades comuns com os colegas e com a IES, integração social (com a comunidade externa através dos projetos de extensão) e infraestrutura e/ou suporte institucional principalmente para solucionar problemas de ordem acadêmica.
Coelho (2002)	Estudou causas da evasão e os fatores que contribuíram para a permanência dos alunos em um curso EaD e concluiu como principais causas da evasão: a falta da relação presencial (tradicional) entre professor e alunos; Insuficiente (ou ausência de) domínio técnico do uso do computador, da <i>Internet</i> e de ferramentas básicas (como digitalizador, conversor de arquivos e compactador de arquivos); ausência de reciprocidade na comunicação (aluno/professor, aluno/tutor, aluno/aluno) e a falta de contato físico (ou agrupamento) entre pessoas numa instituição, fazendo com que o aluno da modalidade a distância não se sinta incluído num sistema de ensino. Concluiu também que a principal causa de evasão é a falta de tempo por parte dos alunos, que também é uma causa relevante e encontrada nos estudos sobre evasão de alunos de cursos da modalidade presencial.
Montmarquett, Smontmarquettee Houle (2001)	Concluíram em seus estudos empíricos que os alunos do gênero feminino possuem mais chances de permanecer que o gênero masculino.
Rovai (2001)	
Arulampalam, Naylor e Smith(2005)	
Tresman (2002)	As causas da evasão estariam relacionadas ao valor despendido no curso, incerteza quanto ao cumprimento das atividades nos cursos, problemas de ordem pessoal dos alunos, além da dificuldade de escolha entre várias opções ofertadas, tanto públicas quanto privadas, devido à expansão da oferta de vagas do ensino superior nos anos dois mil.
Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002)	Apontaram que as principais razões relatadas pelos alunos para efetivar a evasão são aquelas relacionados ao trabalho, as rotinas acadêmicas (assistir as aulas, fazer trabalhos, estudar para provas), a família, a saúde e questões pessoais. A evasão dos alunos está condicionada a três causas: interna, pela percepção do aluno, externa, ao curso e atendimento dos tutores (presenciais e a distância) e relacionadas às condições e características demográficas onde o polo oferta o curso. Os autores identificaram que o grupo de alunos que mais evadem pertence à faixa etária compreendida entre 28 a 35 anos.
Rovai (2003)	Concluiu que as maiores taxas de evasão são registradas nos dois semestres

Autor	Conclusão
	iniciais ou no primeiro ano de vida acadêmica do aluno.
Maia, Meirelles e Pela (2004)	Concluíram que há relação entre evasão de alunos nos cursos superiores a distância e a tecnologia utilizada nestes cursos. A pesquisa abrangeu trinta e sete IES brasileiras. Destacaram como variáveis relevantes, o modelo de educação utilizado e a interação entre professores e alunos. Observaram também que a evasão dos cursos semipresenciais (em média 8%) é menor que a dos os cursos totalmente a distância (em média 30%). As TICs que mais se destacaram foram: web conferência, chat, e-mail, fórum e teleconferência.
York e Longden (2004)	Destacaram em sua pesquisa que os fatores para evasão incluem quatro categorias relevantes: fatores relacionados aos alunos, à gestão dos cursos, aos tutores e fatores sócio-demográficos.
Abbad, Carvalho e Zerbini (2006).	Concluíram que os alunos evadidos nos cursos EaD que utilizam aulas virtuais foram justamente os que menos utilizaram os recursos eletrônicos de interação, como mural (ou fórum) de notícias e avisos, salas virtuais de chat e trocas de mensagens eletrônicas via ambiente virtual de aprendizagem.
Shannon e Bylsma (2006)	Propuseram que as causas de evasão são originadas: por questões socioeconômicas, falta de realização acadêmica (não sente que está aprendendo o que deveria aprender ou que o aprendizado não lhe trará resultados futuros), por poucos (ou pela falta de) encontros presenciais, por reprovações em disciplinas (gerando um sentimento de incompetência), doenças na família que afetem o emocional ou que exijam os cuidados e dedicação por parte do estudante, baixa ou nenhuma autoestima, falta percepção de um currículo relevante, estratégias instrucionais orientativas passivas ou mal explicadas, uso inadequado da tecnologia e desrespeito ou incompreensão aos estilos diversificados de aprendizagem dos estudantes.
Doherty (2006)	Afirmaram a partir de estudos empíricos que a principal causa de evasão é a falta de planejamento de estudos por partes dos alunos.
Holder (2007)	
Banco do Brasil (2007)	A Universidade Corporativa do Banco do Brasil analisou a evasão dos alunos colaboradores do banco em 15 Universidades pertencentes ao consórcio e constatou que a evasão oscilava entre 6,90% a 44,14%. Constatou-se nesta pesquisa as seguintes causas motivadoras de evasão: falta de tempo (ou de organização do tempo por parte do aprendiz), problemas (de interação ou funcionamento) do AVA, fazer outro curso simultaneamente, falta de adaptação ao EaD (estudo proativo), ocorrência de problemas pessoais (relacionados à saúde própria ou da família), transferências de local de trabalho, residência distante do polo presencial e falta de meio de transporte (público ou particular) adequado para se locomover até o polo.
Cislaghi (2008)	<p>Levantou as principais causas da evasão e agrupou em categorias:</p> <p>Desempenho acadêmico: dificuldades pessoais para acompanhar o curso; reprovações (desempenho insatisfatório); carga horária elevada de aulas (ou vídeo-aulas extensas, com mais de uma hora de duração), dificuldade para entender os conteúdos e fazer os trabalhos; clima de pressão por parte dos professores; baixa frequência às aulas ou ao acesso ao AVA.</p> <p>Didático-pedagógica: docentes com dificuldades na didática das aulas; deficiência de aprendizagem ocorrida na educação básica; critérios de avaliação incoerentes, impróprios ou confusos; ausência de métodos pedagógicos eficientes dos docentes; falta de exemplificação e associação entre teoria e prática; desmotivação ou apreensão dos docentes em ministrar as aulas; modo grosseiro ou falta de respeito quanto à forma de atendimento dos docentes para com os estudantes; docentes recém-formados com pouca experiência prática/profissional e/ou didática/pedagógica nos semestres iniciais; cobrança exagerada ou discrepância de conteúdos nas provas e pouca orientação sobre o enfoque de estudo para as provas.</p> <p>Ambiente sócio-acadêmico: falta de adaptação do estudante ao sistema de ensino universitário; pouco relacionamento interpessoal entre estudantes e agentes de ensino; dificuldade ou problema de adaptação à rotina universitária; estudantes de fora (outras cidades) têm dificuldades na adaptação e instalação (locação de casa, compra de mobília e itens básicos</p>

Autor	Conclusão
	<p>como cama e geladeira); falta de informações ao estudante (principalmente sobre direitos, obrigações e deveres do aluno); ausência de orientação profissional e apoio psicológico (as IES partem do princípio de que o aluno já sabe o que quer e está decidido a atingir esse objetivo);</p> <p>Currículo: currículos extensos em questão de carga horária e com conteúdos desatualizados para o mercado; falta de integração e objetividade entre disciplinas; desconhecimento pelos docentes dos conteúdos das demais disciplinas (o docente foca apenas em ministrar o que lhe convém, não se preocupando com o projeto do curso); grade rígida e com muitos pré-requisitos; semestres iniciais que não contemplam a formação da prática profissional; pouco enfoque nas disciplinas específicas do curso ou área de formação.</p> <p>Curso: necessidade de dedicação de tempo em mais de um turno (cursos integrais ou matutino e noturno, que dificultem ou impeçam o aluno de trabalhar e estudar concomitantemente); deficiência na infraestrutura (salas de aula e laboratórios); orientações erradas ou insuficientes pela Coordenação do curso; falta de projetos que incentivem a iniciação à pesquisa, empresa júnior, escritório modelo e estágios para a prática do curso; o curso não oferece uma sólida formação prática e possui pouca integração com os locais que irão receber o profissional graduado; disciplinas com alto índice de reprovação (ocasionada pela complexidade de conteúdo ou por ego docente); transferência externa para outro curso e/ou instituição.</p> <p>Interesses pessoais: frustração das expectativas em relação ao curso (cria uma expectativa equivocada sobre a área de atuação profissional); ausência de orientação vocacional quando à época de escolha do curso; descoberta de novos interesses; transferência para outro curso por razões pessoais; perda ou não observância do prestígio social da carreira; falta de conhecimento prévio sobre a atuação profissional e o curso; insatisfação pessoal com curso podendo comprometer o desempenho nas disciplinas; desmotivação ocasionada pelo ingresso em segunda ou terceira opção e escolha/ingresso por imposição/pressão familiar.</p> <p>Características institucionais: prioridade à pesquisa em relação ao ensino; falta de ações ou políticas institucionais/estudantis para fortalecer a permanência e, conseqüentemente, evitar a evasão; falta de programas de assistência estudantil; greves constantes com paralisação ou suspensão de aulas, que acarretam prejuízos no calendário acadêmico.</p> <p>Condições pessoais (familiares, profissionais, financeiras): obrigatoriedade de trabalhar por questões de subsistência ou dificuldades financeiras; mudança de cidade, estado e país por razões pessoais; nascimento de filhos ou mudanças do arranjo da família; problemas de saúde ou falecimento; falta de apoio por parte do empregador; transferência para outra IES, que pode facilitar a logística ou deslocamento; insegurança pessoal ou medo de não atender às expectativas profissionais.</p>
Stratton, O'toole e Wetzel (2008)	Concluíram que tanto mulheres quanto homens casados tendem a evadir com maior frequência que os solteiros.
Santos e Oliveira Neto (2009) com base no Modelo de Rovai (2003)	Realizaram uma pesquisa sobre evasão na qual fizeram uma análise de conteúdo sobre seis variáveis: três antes do ingresso do aluno na IES (idade, gênero e estado civil) e três após o ingresso do aluno na IES (horas de trabalho, horas semanais dedicadas ao estudo e motivos relevantes para evasão). Concluíram que os fatores que frequentemente levam à evasão são de origem externa ao curso, como a falta de tempo, falta de habilidade em lidar com o estudo em EaD, problemas relacionados à saúde do aluno e não adaptação ao modelo de aprendizagem. Em relação aos fatores internos destacaram a falta de atenção do tutor e de incentivo institucional.
Santos e Oliveira Neto (2009) com base nos estudos de York e Longden (2004)	Propõem estratégias de permanência do aluno sob três dimensões: Instituição: alocar mais recursos proporcionalmente ao primeiro ano (pois é o período onde ocorre a maior frequência de evasões); divulgaras informações em formato e linguagem adequados para diversas idades, etnias, gêneros, necessidades especiais, etc.; ensinar boas vindas aos

Autor	Conclusão
	<p>alunos e fazer uma aula inaugural apresentando a instituição e o curso escolhido; oferecer suporte aos alunos, em especial no início; definir claramente as expectativas do curso, de modo a ressaltar as potencialidades e desafios; ofertar o conteúdo com base em teorias de aprendizagem, utilizando adequado suporte pedagógico; criar e difundir programas de inclusão social; dar <i>feedback</i> de forma mais personalizada possível; fornecer e disponibilizar o maior número de informações sobre o curso: conteúdos curriculares, formas e metodologia de avaliação, expectativa e potencial do mercado de trabalho, tempo necessário de dedicação aos estudos, custos adicionais (se houver), registro profissional (se precisa fazer prova ou não, anuidade e obrigatoriedade); propor treinamento e suporte adequado aos professores; usar avaliação diagnóstica e numérica. Alunos: procurar ajuda de um profissional orientador de carreiras para escolha do curso; evitar escolha de última hora ou por pressão familiar/social; se estiver em dúvida, deve amadurecer a sua escolha, trabalhando, viajando ou voluntariando na área; planejar suas tarefas e atividades acadêmicas ou não. A mudança de cultura do ensino básico para o superior necessita de mais autonomia e independência do aluno; copiar as atividades e/ou trabalhos dos colegas não ajuda na permanência. O estudante deve desenvolver suas ações baseadas em seus esforços individuais e em grupo; deve utilizar a ajuda oferecida pela Instituição; adotar o objetivo com foco na aprendizagem e não de desempenho (procurar entender e não replicar ou decorar os conteúdos). Notas fracas na fase inicial do curso podem desestimular os alunos. Sistema Educacional: valorizar tanto o ensino quanto a pesquisa; oferecer bolsas de fomento ao estudo; elaborar um sistema de acompanhamento contínuo; oferecer recursos e condições para o ensino, pesquisa e extensão.</p>

Fonte: Adaptado de Silva (2012 p. 86-104).

De acordo com as conclusões dos estudos mais relevantes que abordam a temática da evasão, entendeu-se que as razões podem ser agrupadas em cinco dimensões: relacionamentos, geográfica, logística, comportamental e tecnológica. O Quadro 9 demonstra as dimensões que foram contempladas em cada estudo sobre evasão e permanência.

Quadro 9 - Conclusão dos estudos sobre fatores motivadores para a evasão no Ensino Superior, por dimensões.

Autor	Relacionamentos	Geográfica	Logística	Comportamental	Tecnológica
Kember (1995)	X	X		X	
Workman e Sternard (1996)	X			X	X
Coelho (2002)	X			X	X
Montmarquett, Smontmarquette Houle (2001)	X		X	X	
Rovai (2001)					
Arulampalam, Naylor e Smith(2005)					
Yukselturk e Inan (2006)					
Tresman (2002)	X			X	X
Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002)	X	X	X	X	
Rovai (2003)	X	X	X	X	X

Autor	Relacionamentos	Geográfica	Logística	Comportamental	Tecnológica
Maia, Meirelles e Pela (2004)	X			X	X
York e Longden (2004) ²⁹	X	X	X	X	
Abbad, Carvalho e Zerbini (2006)				X	X
Shannon e Bylsma (2006)	X			X	X
Doherty (2006)		X	X	X	
Holder (2007)					
Banco do Brasil (2007)	X	X	X	X	X
Cislaghi (2008)	X	X	X	X	X
Stratton, O'toole e Wetzel (2008)	X			X	
Santos e Oliveira Neto (2009) / Modelo de Rovai (2003)	X			X	X
Santos e Oliveira Neto (2009) / Modelo de York e Longden (2004)	X			X	X

Fonte: elaborado pelo autor com base nos estudos empíricos atuais.

Apesar das dimensões logística e geográfica aparecerem em número menor em relação às outras dimensões, destaca-se que o Estado de Mato Grosso possui uma região demográfica e logística de amplitude significativa, e portanto, essas dimensões devem ser consideradas neste estudo, pois possivelmente podem influenciar na permanência ou evasão dos alunos.

²⁹As pesquisas sobre evasão destes autores utilizam tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, ambas abordagens utilizadas neste estudo.

3 DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL E CONTEXTO DA REALIDADE

O ensino EaD na UNEMAT teve início no ano de 1.999, através da aprovação da Resolução Nº 003/1999-CONSUNI, que criou a Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD). Em 2008 a UNEMAT passou a integrar o sistema UAB e em Agosto de 2010 iniciou a oferta dos cursos de Licenciatura em Física e Biologia e Bacharelado em Administração Pública, em cinco Polos no Estado de Mato Grosso. O número de Polos foi ampliado para 11 no ano de 2012. Nesse mesmo ano, foi reestruturada administrativamente, passando de Coordenadoria para Diretoria de Educação a Distância (DEAD). É um setor vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e passou a responder pela elaboração de projetos pedagógicos e pela execução de programas de cursos de graduação e de cursos *lato sensu* na modalidade a distância. No ano de 2014, o número de Polos foi ampliado para 18, com a oferta de novos cursos: Licenciatura em Letras (habilitação em língua inglesa), Letras (habilitação em língua espanhola) e Pedagogia.

Esta modalidade de ensino é composta por tecnologias, em que alunos, professores e tutores estão separados espacial e/ou temporalmente, porém conectados por mídias, informações e conhecimentos que constroem no percurso individual acadêmico, a ressignificação de saberes, a construção e a reelaboração de conhecimentos, tanto para a formação inicial quanto para a continuada. Podendo, assim, consolidar o processo de democratização do acesso ao ensino superior, no Estado de Mato Grosso.

São competências da Diretoria de Educação a Distância a busca continuada pelo estreitamento das relações entre as entidades parceiras, especialmente a CAPES, articulando propostas e projetos que visam ao financiamento para a implantação, a execução e a formação de recursos humanos em educação superior a distância.

A UNEMAT/DEAD busca priorizar a oferta de formação inicial a professores em efetivo exercício, na educação básica pública, que ainda não tem uma graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também oferta cursos destinados à formação de dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica. Busca a redução das desigualdades na oferta de ensino superior no Estado, possibilitando o atendimento amplo às demandas por formação. Conta com uma organização administrativa e pedagógica central, destinada ao

delineamento de políticas, de planejamento, acompanhamento e execução de ações, junto aos Polos de apoio presencial situados em regiões estratégicas do Estado. Também realiza, sistematicamente, avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC, além de delineamento de política institucional, com vistas a tomadas de decisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A UNEMAT, pela modalidade de educação a distância, atende atualmente mais de 2.000 alunos distribuídos em 18 Polos situados em municípios mato-grossenses, e é neste cenário que se inscrevem os cursos ofertados.

A pesquisa foi desenvolvida na DEAD e no Ambiente Virtual de Aprendizagem, através da aplicação de questionário eletrônico. Atualmente, a DEAD não possui oferta de cursos próprios, executando apenas cursos financiados pela CAPES, mediante submissão de oferta de cursos, aprovação, celebração de convênios e execução da oferta.

O curso de bacharelado em Administração Pública é ofertado em 48 IES por todo país. Tem como escopo formar profissionais com conhecimento profundo em administração pública, habilitados a atuarem no âmbito federal, estadual e municipal, gestando as organizações governamentais e não governamentais, de maneira criativa, proativa, democrática e ética, visando o desenvolvimento e a mudança de vida da sociedade e do país.

O público-alvo do curso visa contemplar cidadãos que residem nas proximidades dos (ou nos próprios) municípios Polos de apoio presencial, que exerçam ou não função ou cargo público.

Cada Polo atende cerca de 10 cidades circunvizinhas. De acordo com os dados coletados no sistema acadêmico do curso, aproximadamente 54,39% dos alunos que fizeram a matrícula inicial são da cidade Polo; 38,25% são de cidades circunvizinhas ao Polo e estão no Estado de Mato Grosso, e 7,37% residem em cidades próximas ao Polo, mas fora do Estado de Mato Grosso. O estudo se concentrará nas turmas ingressantes em 2012/1 e 2012/2, conforme justificativa exposta anteriormente.

A fim de contextualizar o ambiente em estudo, demonstra-se na Tabela 5 um panorama geral dos Polos tomados como objeto de estudo.

Tabela 5 – Panorama dos Polos de Apoio Presencial ofertantes do curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT.

Polos	População Estimada 2014 ³⁰	IDH - M ³¹	Quantidade de IES ³²		Instalações Físicas do Polo ³³	Instalações Tecnológicas do Polo
			Públicas	Particulares		
Alto Araguaia	17.168	0,704 <i>alto</i>	2	3	Ótimo	Ruim
Colíder	31.707	0,713 <i>alto</i>	2	5	Ótimo	Ruim
Guarantã do Norte	33.632	0,703 <i>alto</i>	2	2	Bom	Ruim
Jauru	9.482	0,673 <i>médio</i>	2	0	Ótimo	Ótimo
Juara	33.483	0,682 <i>médio</i>	4	3	Bom	Regular
Juína	39.640	0,716 <i>alto</i>	3	7	Ruim	Péssimo
Pontes e Lacerda	42.924	0,703 <i>médio</i>	3	2	Regular	Regular

Fonte: Elaborado pelo autor com base no SISUAB³⁴. Dados acessados em 20/09/2015.

Devido a pressões internas como o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, de maximizar a autoestima e melhorar a qualidade de vida, o aprendiz adulto apresenta-se mais motivado para aprender. Embora não se desconsidere as motivações externas como uma melhor opção de emprego, aumento salarial, promoção de cargo, entre outros, evidencia-se que, no adulto, as motivações internas são as mais significativas.

Verifica-se nos estudos apresentados que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acredita que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena.

Outro ponto que merece destaque diz respeito às Políticas Públicas de Permanência. Convém salientar que a UAB é um programa do Governo Federal executado pela UNEMAT (vinculada à Administração Indireta do Estado de Mato Grosso). Apesar de existir uma gama de legislações voltadas à permanência dos alunos no Ensino Superior, citadas nos Quadros 5 e 10, nenhuma delas atende, especificamente, à UAB.

³⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2014 – População estimada para 01/07/2014.

³¹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Índice de Desenvolvimento Humano para os Municípios IDH-M em 2013.

³² Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil (e-MEC) em 2015.

³³ Observação do autor com base em uma escala: Ótimo; Bom; Regular; Ruim; Péssimo.

Quadro 10 - Políticas Públicas regionais voltadas para a permanência dos alunos na UNEMAT.

Legislação	Descrição	Objetivo
Resolução 004/2012 – CONSUNI	Cria o programa de concessão de auxílio financeiro para publicação de artigos e/ou apresentação de trabalho em eventos técnico-científicos.	Destina-se exclusivamente a apoiar a participação de discentes da UNEMAT, que pretendem publicar e/ou apresentar trabalhos em eventos técnico-científicos, que não estejam previstos como atividade obrigatória da modalidade de bolsa, e de representantes de entidades estudantis dos cursos de graduação presencial em eventos fora da UNEMAT, em atividades de intercâmbio didático-científico e político-acadêmico de abrangência regional e nacional, em localidades distintas do Campus de origem do seu curso. (UNEMAT, 2012). O valor do auxílio Financeiro para o ano de 2016 está fixado em R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).
Resolução nº 019/2013- CONSUNI	Define o Programa de Assistência Estudantil da UNEMAT.	Visa propiciar aporte financeiro a discentes regulares dos cursos de graduação da UNEMAT, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, promovendo melhores condições para a conclusão de cursos. Constitui nos programas: Bolsa Apoio, Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia e Auxílio Publicação/Representação em eventos.
Resolução nº 020/2013- CONSUNI	Define o Auxílio Alimentação para discentes da UNEMAT.	Faz parte do Programa de Assistência Estudantil, que visa propiciar auxílio aos discentes, objetivando sua permanência na Universidade, minimizando situações de vulnerabilidade socioeconômica que comprometam a integralização do curso de graduação. O valor do auxílio Financeiro para o ano de 2016 está fixado em R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).
Resolução nº 021/2013- CONSUNI	Define o Auxílio Moradia para discentes dos cursos da UNEMAT.	Entende-se por Auxílio Moradia o aporte financeiro destinado a auxiliar os custos com moradia aos discentes, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, que residam fora do domicílio de seus pais, tutores ou equivalentes, para desenvolver seus estudos e devidamente aprovados em seleção específica, através de Edital publicado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. O valor do auxílio Moradia para o ano de 2016 está fixado em R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais).

Fonte: Assessoria dos Órgãos Colegiados da Universidade do Estado de Mato Grosso (ASSOC/UNEMAT). Adaptado pelo autor.

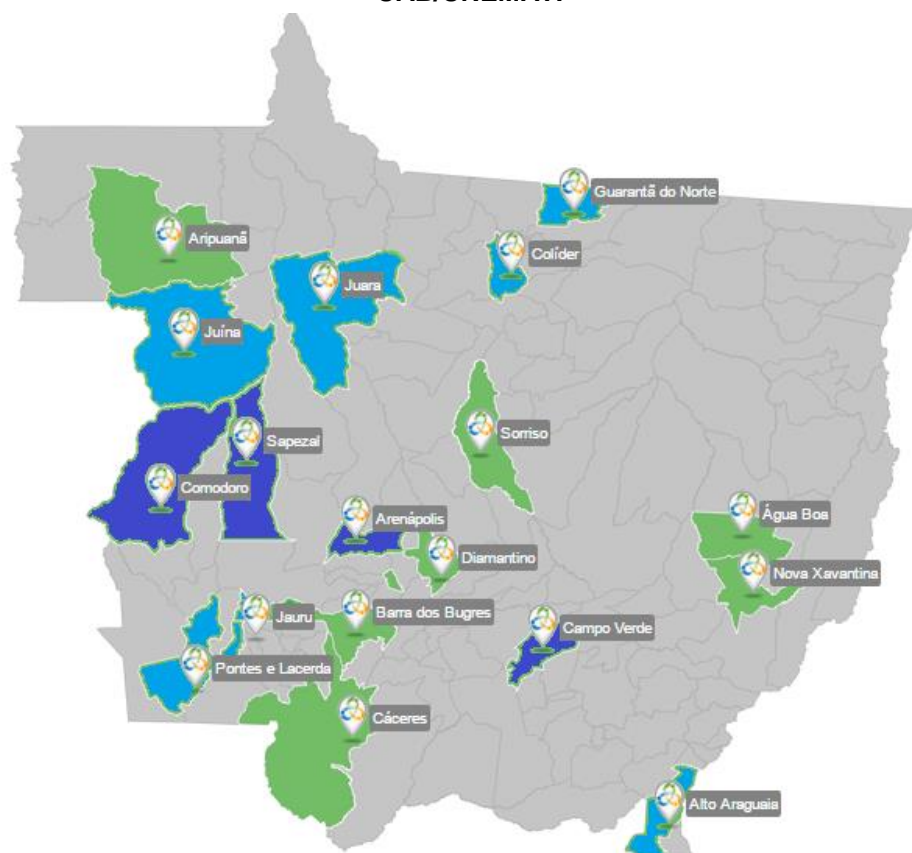
É certo que há dificuldade em conceder um auxílio único, haja vista que são poucos os encontros presenciais e nem todos os alunos pertencem ao município Polo. Ao final, será apresentado um Plano de Ação e uma proposta que poderá atender essa demanda.

3.1. DESCRIÇÃO DOS POLOS QUE OFERTAM OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A Figura 7 demonstra o Estado de Mato Grosso dividido por municípios. Em destaque colorido estão os Polos da UAB que ofertam algum curso pela UNEMAT. Os Polos da cor azul representam os que ofertam o curso de Administração Pública.

Convém destacar que os Polos de Arenópolis, Campo Verde, Comodoro e Sapezal não fazem parte deste estudo, por não ter oferta de cursos contemplada nas turmas 2012/1 e 2012/2.

Figura 7 - Divisão dos municípios de Mato Grosso com destaque para os municípios Polos da UAB/UNEMAT.



Fonte: Adaptado do site institucional da DEAD/UNEMAT³⁵

3.1.1. Polo de Alto Araguaia

O Polo de Alto Araguaia localiza-se no sudeste de Mato Grosso, na divisa com o Estado de Goiás, atende à própria cidade e aos seguintes municípios do Estado: Água Limpa, Alto Garças, Alto Taquari, Cuiabá, Itiquira, Jaciara, Juscimeira, Pedra Preta, Ponte Branca, Ribeirãozinho, Rondonópolis, Santa Elvira e Torixoréu. Atende, também, aos municípios de Goiás: Jataí, Mineiro e Santa Rita do Araguaia.

Destaca-se que em Alto Araguaia a UNEMAT possui um *Campus* que oferta presencialmente os cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelados em Ciências da Computação e Comunicação Social.

O acesso à cidade é precário, devido ao trânsito intenso de caminhões e

³⁵<http://dead.unemat.br/porta/Polos/>

veículos de carga, que transportam *commodities* e mercadorias até a Ferrovia Norte Brasil (FERRONORTE). Convém destacar, ainda, que as estradas vicinais que dão acesso ao município são precárias e apresentam alta periculosidade. Um aluno e um tutor faleceram em decorrência de acidentes nessas estradas. As Figuras 8 e 9 demonstram a infraestrutura do Polo de Alto Araguaia e os alunos em atividade presencial.

Figura 8: Fachada das instalações do Polo de Alto Araguaia.



Fonte: Site institucional do Polo³⁶

Figura 9: Alunos do Polo de Alto Araguaia em atividade presencial.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

3.1.2. Polo de Colíder

O Polo de Colíder fica ao Norte do Estado de Mato Grosso, próximo à divisa com o Estado do Pará. Atende à própria cidade e aos seguintes municípios: Alta Floresta, Feliz Natal, Itaúba, Nova Canaã do Norte, Nova Santa Helena, Peixoto de Azevedo, Santa Carmem, Sinop, Sorriso e Terra Nova do Norte. Atende, também, aos municípios do Pará: Cachimbo, Castelo dos Sonhos e Novo Progresso.

Destaca-se que, em Colíder, a UNEMAT possui um Campus que oferta presencialmente os cursos de Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Sistemas de Informação.

O acesso à cidade também é precário, devido ao trânsito intenso de caminhões e veículos de carga, que transportam gado e mercadorias até o frigorífico que atende a região. Além disso, as estradas vicinais que dão acesso ao município são precárias e apresentam alta periculosidade. As Figuras 10 e 11 mostram a fachada e os alunos do Polo de Colíder em atividade presencial.

³⁶<http://homepageaia.webnode.com.br/>

Figura 10: Fachada das instalações do Polo de Colíder.



Fonte: Site institucional da DEAD/UNEMAT

Figura 11: Alunos do Polo de Colíder em atividade presencial.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

3.1.3. Polo de Guarantã do Norte

O Polo de Guarantã do Norte fica ao extremo Norte do Estado de Mato Grosso, na divisa com o Estado do Pará. Atende à própria cidade e aos seguintes municípios: Alta Floresta, Colíder, Itaúba, Matupá, Nova Canaã do Norte, Nova Santa Helena, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Sinop, Sorriso e Terra Nova do Norte. Atende, também, aos municípios do Pará: Cachimbo, Castelo dos Sonhos e Novo Progresso.

O acesso à cidade não é precário, mas as estradas vicinais que dão acesso ao município são precárias e apresentam alta periculosidade. As Figuras 12 e 13 mostram a fachada e os alunos do Polo de Guarantã do Norte.

Figura 12: Fachada das instalações do Polo de Guarantã do Norte.



Fonte: Site institucional da DEAD/UNEMAT.

Figura 13: Alunos do Polo de Guarantã do Norte em atividade presencial.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

3.1.4. Polo de Jauru

O Polo de Jauru fica na região sudoeste do Estado de Mato Grosso e não faz divisa com nenhum outro estado. Atende à própria cidade e aos seguintes municípios: Araputanga, Cáceres, Conquista D'Oeste, Curvelândia, Figueirópolis D'Oeste, Horizonte D'Oeste, Mirassol D'Oeste, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, São José dos Quatro Marcos, Sonho Azul, Reserva do Cabaçal, Vale de São Domingos e Vale do Guaporé.

O acesso à cidade é precário, devido às péssimas condições das rodovias e das estradas vicinais que dão acesso ao município, que além de precárias, apresentam alta periculosidade. Aproximadamente oito alunos solicitaram pedido de transferência temporária para o Polo de Pontes e Lacerda, devido às péssimas condições das estradas. As Figuras 14 e 15 demonstram a fachada do Polo de Jauru e os alunos em atividade presencial.

Figura 14: Fachada das instalações do Polo de Jauru.



Fonte: Site institucional da DEAD/UNEMAT.

Figura 15: Alunos do Polo de Jauru em atividade presencial.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

3.1.5. Polo de Juara

O Polo de Juara fica ao noroeste do Estado de Mato Grosso e não faz divisa com nenhum estado. Atende à própria cidade e aos seguintes municípios do vale do Arinos: Apiacás, Brasnorte, Brianorte, Campo Novo dos Parecis, Castanheira, Juína, Novo Paraná e Tabaporã. Destaca-se que nesta cidade, a UNEMAT possui um *Campus* que oferta presencialmente os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração.

O acesso à cidade também é complicado, devido ao trânsito intenso de

caminhões e veículos de carga, que transportam gado e mercadorias até o frigorífico que atende a região. Convém destacar, também, que as estradas vicinais que dão acesso ao município são precárias e apresentam alta periculosidade, principalmente por pontes mal conservadas. As Figuras 16 e 17 mostram a fachada do Polo de Juara e os alunos em atividade presencial. A Figura 18 demonstra os alunos durante o “Café Intelectual” realizado antes das atividades presenciais.

Figura 16: Fachada das instalações do Polo de Juara.



Fonte: Site institucional da DEAD/UNEMAT.

Figura 17: Alunos do Polo de Juara em atividade presencial.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

No Polo de Juara, os alunos e tutores presenciais costumam organizar um “Café Intelectual”, em que cada aluno leva um item para o café da manhã e eles discutem e debatem assuntos que serão trabalhados nas atividades presenciais.

Figura 18: Alunos do Polo de Juara durante o “Café Intelectual”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

3.1.6. Polo de Juína

O Polo de Juína fica ao noroeste do Estado de Mato Grosso e faz divisa com o Estado de Rondônia. Atende à própria cidade e aos seguintes municípios: Aripuanã, Brasnorte, Campo Novo dos Parecis, Castanheira, Colniza, Juara e Novo Paraná. Atende também o município de Vilhena, em Rondônia.

O acesso à cidade não é complicado, mas a estrada é bem sinuosa e as estradas vicinais que dão acesso ao município são precárias e apresentam alta periculosidade, principalmente por pontes mal conservadas. As Figuras 19 e 20 mostram a fachada do Polo de Juína e os alunos em atividade presencial.

Figura 19: Fachada das instalações do Polo de Juína.



Fonte: Site institucional da DEAD/UNEMAT.

Figura 20: Alunos do Polo de Juína em atividade presencial.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

3.1.7. Polo de Pontes e Lacerda

O Polo de Pontes e Lacerda fica na região sudoeste do Estado de Mato Grosso e não faz divisa com nenhum outro estado. Atende à própria cidade e aos seguintes municípios: Araputanga, Cáceres, Comodoro, Conquista D'Oeste, Horizonte D'Oeste, Glória D'Oeste, Mirassol D'Oeste, Nova Lacerda, Porto Esperidião, São José dos Quatro Marcos, Sonho Azul, Vale de São Domingos, Vale do Guaporé e Vila Bela da Santíssima Trindade.

Nesta cidade, a UNEMAT possui um *Campus* que oferta presencialmente os cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelados em Zootecnia e Direito.

O acesso à cidade é fácil e as estradas vicinais que dão acesso ao município estão bem conservadas. As Figuras 21 e 22 mostram a fachada do Polo de Pontes e Lacerda e os alunos em atividade presencial.

Figura 21: Fachada das instalações do Polo de Pontes e Lacerda.



Fonte: Site institucional da DEAD/UNEMAT.

Figura 22: Alunos do Polo de Pontes e Lacerda em atividade presencial.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

No capítulo a seguir, demonstra-se a metodologia utilizada neste trabalho, para fins de alcance dos objetivos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS, ABORDAGEM E TIPOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa possui característica descritiva. Visa detalhar o fenômeno dos fatores motivadores para permanência e evasão dos alunos e, com base nestes, formular ações para implementação pela IES em estudo. Vergara (2000, p. 48) afirma que a pesquisa de caráter descritiva "[...] não possui o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação".

Analisando Gil (2008), entende-se que a pesquisa descritiva possui como objetivo retratar as características de um grupo de pessoas, um evento ou uma série de ocorrências ou de uma experiência. Quando ocorre o aprofundamento da pesquisa descritiva é permitido estabelecer relações de dependência entre variáveis, sendo possível generalizar resultados.

Esta metodologia, de acordo com Selltitz, Wrightsman e Cook (1972) busca caracterizar uma situação ou fenômeno de forma detalhada, permitindo contemplar, de maneira precisa, as características de uma situação, de um indivíduo ou um grupo de indivíduos, bem como esclarecer a relação entre os fatos.

Para Triviños (1987, p. 110) “[...] a pesquisa descritiva pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Para o autor, este estudo é empregado quando o intuito do pesquisador é analisar determinado grupo social ou comunidade, bem como seus valores, suas características e problemas ligados a questões culturais, que, neste caso, estariam representando os fatores motivadores para permanência e evasão.

Quanto aos procedimentos, utilizou-se do método de levantamento ou *survey* para aplicação dos questionários. Sobre a *survey*, é a pesquisa que procura informação diretamente com grupo de pessoas do qual se espera obter as respostas. Trata-se de um processo essencial e útil, principalmente nas pesquisas de caráter exploratórias e descritivas (SANTOS, 1999). Corroborando com essa afirmação temos, ainda, a afirmação de FONSECA (2002):

A pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002, p. 33).

Esta pesquisa está estabelecida no contexto fenomenológico social, e este é constituído de inter-relações complexas, por isso exige do investigador diferentes estratégias que possam contribuir para a compreensão das implicações com a realidade e com os grupos sociais.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva quantitativa e qualitativa, sustentada nos pressupostos epistemológicos da abordagem crítico-dialética, descrita por Gamboa (2007). Sob esse prisma, Santos Filho e Gamboa (1995, p. 51) afirmam que os aspectos contextuais explicam os fenômenos, considerando a objetividade e trabalhando a correlação entre variáveis, entendendo que as variantes “não podem ser interpretadas independentemente das considerações qualitativas extra observação e extra teoria” e, ainda, considerando que a pesquisa social deve estar orientada à melhoria das condições de vida de uma sociedade.

Segundo Sousa, Driessnack e Mendes (2007, p. 2):

Desenhos de pesquisa quantitativos geralmente refletem uma filosofia determinista que está baseada no paradigma ou escola de pensamento pós-positivista. Pós-positivistas examinam causa, e como diferentes causas interagem e/ou influenciam resultados. O paradigma pós-positivista adota a filosofia de que a realidade pode ser descoberta; entretanto, apenas imperfeitamente e num senso probabilístico. A abordagem é tipicamente dedutiva – onde a maioria das ideias ou conceitos é reduzida a variáveis e as relações entre elas são testadas. O conhecimento que resulta é baseado em observação, medição e interpretação cuidadosas da realidade objetiva.

Em contraponto, a pesquisa qualitativa não emprega instrumentais estatísticos no processo de interpretação de uma problemática, ou seja, não tem a intenção de mensurar ou quantificar unidades (RICHARDSON *et al*, 2007). Está voltada para os aspectos mais profundos e subjetivos dos fenômenos. Exige do pesquisador a observação, o registro e a análise de interações reais entre pessoas e grupos e entre pessoas e instituições.

Gamboa (2007, p. 30) afirma que “a pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos [...]”, é necessário manter o nexos entre o método a ser utilizado e as bases epistemológicas que levam à compreensão das articulações entre os diversos elementos constitutivos da investigação científica.

Como afirmam Shaffer e Serlin (2004, p. 23):

Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem

tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma coleção de observações na análise qualitativa. [...] O objetivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação.

4.2. DELIMITAÇÃO DO LOCAL, DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA

Para realizar uma amostra é necessário que o pesquisador defina dois parâmetros: 1 - a margem de erro que é o intervalo no qual espero encontrar o dado que quero medir do meu universo. O dado pode ser em geral de dois tipos: uma média ou uma proporção; 2- o nível de confiança expressa a certeza de que o dado que buscamos, realmente, está dentro da margem de erro.

Margem de erro, nível de confiança e tamanho da amostra sempre caminham lado a lado. Se o pesquisador deseja obter uma margem de erro e um nível de confiança determinados, precisará de um tamanho de amostra mínimo correspondente. Têm-se três parâmetros a seguir, e ao modificar qualquer um dos três, alterará os restantes: 1 - reduzir a margem de erro obriga a aumentar o tamanho da amostra; 2 - aumentar o nível de confiança obriga a aumentar o tamanho da amostra; 3 - se aumentar o tamanho da minha amostra, pode-se reduzir a margem de erro ou incrementar o nível de confiança.

O universo foi composto por 1.100 alunos, e foi obtida uma amostra do tipo probabilística aleatória simples, entre permanentes e evadidos. Para o cálculo, utilizou-se a seguinte fórmula, disponibilizada por SOUZA (2015):

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

n = tamanho da amostra;

N = tamanho da população;

σ^2 = nível de confiança escolhido, em número de desvios (sigmas);

p = proporção das características pesquisadas no universo (percentual);

q = proporção do universo que não possui a característica pesquisada (percentual);

E^2 = erro de estimação permitido;

n_e = tamanho da amostra dos evadidos;

n_p = tamanho da amostra dos permanentes.

Como regra geral serão utilizados $p=76\%$ e $q=24\%$, pois essa proporção representa o número total de alunos permanentes ($832/1100=75,63\% \approx 76\%$) e evadidos ($268/1100 = 24,37\% \approx 24\%$) em relação à população. Será utilizado também o nível de confiança de 95%, equivalente a $1,96\sigma$ de acordo com a Tabela de Distribuição normal padronizada (COSTA, 1998) e um erro de estimação permitido de 5%. Diante do exposto, obtiveram-se os seguintes tamanhos de amostras para o universo estudado:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot (0,76) \cdot (0,24) \cdot 1100}{(0,05)^2 \cdot (1100 - 1) + (1,96)^2 \cdot (0,76) \cdot (0,24)}$$

$$n = \frac{770,77}{3,4482}$$

$$n = 223,53 \approx \mathbf{224,00}$$

Considerando que aproximadamente 76% da população é formada por alunos permanentes e que 24% pertencem ao grupo dos evadidos, rateou-se a amostra para obedecer à mesma proporção, obtendo-se os seguintes resultados:

$$n_e = (224 \cdot 0,24) = 53,76 \approx \mathbf{54 \text{ participantes.}}$$

$$n_p = (224 \cdot 0,76) = 170,24 \approx \mathbf{170 \text{ participantes.}}$$

A população para estudo dos alunos permanentes compreende o total de 832 alunos que estão matriculados no sistema acadêmico, no semestre letivo de 2015/1 e ativos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A amostra probabilística aleatória obtida na pesquisa foi de 186 alunos.

A população para estudo dos alunos evadidos compreende o total de 268 alunos que, por algum motivo, não estão mais vinculados ao sistema acadêmico no semestre letivo de 2015/2 e ativos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A amostra probabilística aleatória obtida foi de 60 alunos.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas: A primeira etapa consistiu na revisão da literatura, a fim de levantar as produções acadêmicas que têm sido desenvolvidas. Motivando-se pela busca do conhecimento, já construído, relacionado ao tema deste estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), através da utilização das palavras-chave³⁷: “Gestão da Permanência no Ensino Superior”, “Desempenho acadêmico”, “Permanência no Ensino Superior”, “Permanência em EaD”, “Fatores de Motivação no EaD”. Buscou-se também pelos descritores³⁸: “Políticas Públicas para o Ensino Superior”, “Políticas Públicas para EaD”, “Evasão no Ensino Superior”, “Evasão no Ensino a Distância”.

A segunda etapa consistiu na aplicação de questionários com questões abertas e fechadas para identificação dos fatores motivadores da permanência e evasão, elaborados em conformidade com os objetivos propostos. Os dados serviram para identificar as percepções dos alunos quanto ao contexto socioeconômico, pessoal, institucional, geográfico, logístico e tecnológico, em que estão inseridos. A terceira etapa consistiu na análise dos fatores motivadores para permanência, evasão e as similaridades e antagonismos entre os dois fatores. A última etapa consistiu na proposição de intervenção/melhoria através de um Plano de Ação para a gestão da UNEMAT.

4.3. INSTRUMENTO DE PESQUISA E FONTE DE DADOS

O instrumento para a coleta de dados da pesquisa foi o questionário eletrônico, criado a partir do *Google Docs*.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem o questionário como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Entre as prerrogativas do questionário, destacam-se as seguintes: o instrumento permite abranger maior número de pesquisados; é mais econômico; a padronização das questões possibilita a interpretação mais uniforme dos participantes, o que facilita a organização e interpretação das respostas, além de garantir o anonimato ao participante. Pode conter perguntas abertas e fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

A escolha deste instrumento foi justificada pela facilidade de organização das perguntas e respostas. Além disso, é uma ferramenta que alcança o público alvo com objetividade, baixo custo e com efetividade, pois permite que os participantes

³⁷As palavras-chave são termos simples ou expressão composta, do próprio autor, para definir assuntos.

³⁸Os descritores são termos padronizados, definidos por especialistas, que servem para definir assuntos e recuperar informações.

respondam no horário, local e ambiente favoráveis à fidedignidade necessária para a pesquisa.

O questionário designado para os alunos permanentes foi desenvolvido com trinta e cinco perguntas, sendo dezessete abertas, dezesseis fechadas e duas de controle. O modelo utilizado encontra-se disponível no Apêndice – A desta pesquisa. Foi realizado o pré-teste com cinco alunos do curso, vinculados aos Polos de Jauru e Pontes e Lacerda, que residem em Cáceres. O tempo médio de resposta do questionário foi de dezoito minutos. As adequações para o questionário final foram feitas e os dados coletados dos cinco participantes foram descartados (devido às mudanças que ocorreram após o pré-teste). O período em que os dados foram coletados compreende onze de junho de dois mil e quinze a vinte e três de julho de dois mil e quinze, totalizando quarenta e dois dias.

O questionário designado para os alunos evadidos foi desenvolvido com trinta e cinco perguntas, sendo doze abertas, vinte e uma fechadas e duas de controle. O modelo utilizado encontra-se disponível no Apêndice – B desta pesquisa. Foi realizado o pré-teste com três alunos do curso, vinculados aos Polos de Jauru e Pontes e Lacerda, que residem em Cáceres. O tempo médio de resposta do questionário foi de vinte e três minutos. As adequações para o questionário final foram feitas e os dados coletados dos três participantes foram descartados (devido às mudanças que ocorreram após o pré-teste). O período em que os dados foram coletados compreende vinte e quatro de novembro de dois mil e quinze a oito de março de dois mil e dezesseis, totalizando cento e cinco dias.

Por se tratar de pesquisa quanti-qualitativa, foi realizada a validação dos dois questionários, através de duas formas: a primeira refere-se à validação por especialistas da área e a segunda refere-se à validação pelo *Alfa de Cronbach*.

Os questionários de permanência e evasão foram enviados para as Professoras Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Pós Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Carina Elisabeth Maciel, doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Nilce Maria da Silva, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, atual Diretora de Gestão de Educação a Distância, também Coordenadora do Programa da Universidade Aberta do Brasil, da UNEMAT. As

professoras analisaram as perguntas e fizeram sugestões de alteração em algumas perguntas. Ao término, formalizaram a validação através do Parecer 001/2016 – Avaliação e Validação dos Questionários sobre Permanência e Evasão dos alunos do Curso de Bacharelado em Administração Pública do Programa UAB, vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso, que segue no Apêndice C.

O coeficiente *Alfa de Cronbach* foi apresentado por Lee J. Cronbach, em 1951, como forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa. O Alfa mede a correlação entre respostas em um questionário, através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. A aplicação do *Alfa de Cronbach* contempla alguns pressupostos, tais como: 1 - O questionário deve estar dividido e agrupado em dimensões, ou seja, questões que tratam de um mesmo aspecto; 2 - O questionário deve ser aplicado a uma amostra significativa e heterogênea.

Para realizar o cálculo do *Alpha de Cronbach* utilizou-se o software SPSS³⁹, versão 22, obtendo-se o seguinte resultado demonstrado na Tabela 6. Destaca-se que os itens comuns entre permanência e evasão foram analisados em conjunto, separados apenas por *status* (0=evasão, 1=permanência), totalizando 246 respostas e os itens específicos da evasão foram analisados em separado, haja vista que estes itens não foram pesquisados com os alunos permanentes, totalizando 60 respostas:

Tabela 6 – Resultado do *Alpha de Cronbach* aplicado aos questionários de permanência e evasão.

Estatísticas de confiabilidade	Alfa de Cronbach	N de itens
Permanência e Evasão (itens comuns)	0,752	22

Fonte: Calculado pelo autor, após o agrupamento em dimensões de mesmo aspecto.

De acordo com Freitas e Rodrigues (2005) a classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach segue a regra disposta na Tabela 7.

Tabela 7 – Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente α de Cronbach.

Confiabilidade	Muito Baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
Valor de α	$\alpha \leq 0,30$	$0,30 < \alpha \leq 0,60$	$0,60 < \alpha \leq 0,75$	$0,75 < \alpha \leq 0,90$	$\alpha > 0,90$

Fonte: Freitas (2005, p. 4).

A análise da validação pelo *Alfa de Cronbach* apresentou uma confiabilidade

³⁹ Statistical Package for the Social Sciences.

alta para ambos os questionários. Diante dos resultados e visando a qualidade da pesquisa, a análise deste trabalho se concentrará apenas nas respostas com coeficiente de *Cronbach* acima de 0,75, ou seja, algumas respostas que apresentaram resultados pouco conclusivos não serão analisadas

4.4. PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As informações coletadas sobre o perfil socioeconômico, fatores motivacionais de permanência e qualidade durante o curso de graduação, foram organizadas e sistematizadas utilizando o *software* eletrônico *Google Docs* e *softwares* de planilha eletrônica *Microsoft Office Excel 2013*. Para apresentação dos fluxos, *layout* e esquemas, foi utilizado o *Software Microsoft Visio 2007*.

A análise dos dados quantitativos foi realizada através da estatística descritiva (média, mediana, moda, variância, desvio padrão e variação), estatística multivariada (análise de correspondência) e inferência estatística (Teste T com duas amostras independentes). Como programas de apoio foram utilizados o *software* de planilha eletrônica *Microsoft Office Excel 2013* e o *software* estatístico *SPSS* versão 22.

A análise das questões abertas foi realizada por meio de um processo de categorização e de uma operação de classificação dos elementos constitutivos do conjunto de dados, segundo os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2011) e Guerra (2006), que buscam a compreensão das relações existentes que vão além do aparente nas falas.

Para Guerra (2006, p. 64):

A unidade semântica é a proposição que associa um argumento a um predicado. As proposições atribuem propriedades aos objectos, ou ligam os objectos entre si [...]. O discurso é assim cortado em proposições que constituem unidades autónomas de tratamento do texto. A etapa seguinte consiste em identificar os referentes (substantivos, pronomes ou equivalentes) que têm valor referencial.

O processo de categorização visa agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos pelo pesquisador. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas, conforme corrobora Bardin (2011):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade" enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual "descontração"), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (Bardin, 2011, p. 147).

Ao final, a observação empírica auxiliará no processo de triangulação dos dados, para gerar informações confiáveis e de serventia para o curso e para a instituição.

A seguir, serão demonstrados os resultados e análises da pesquisa, de acordo com os objetivos propostos.

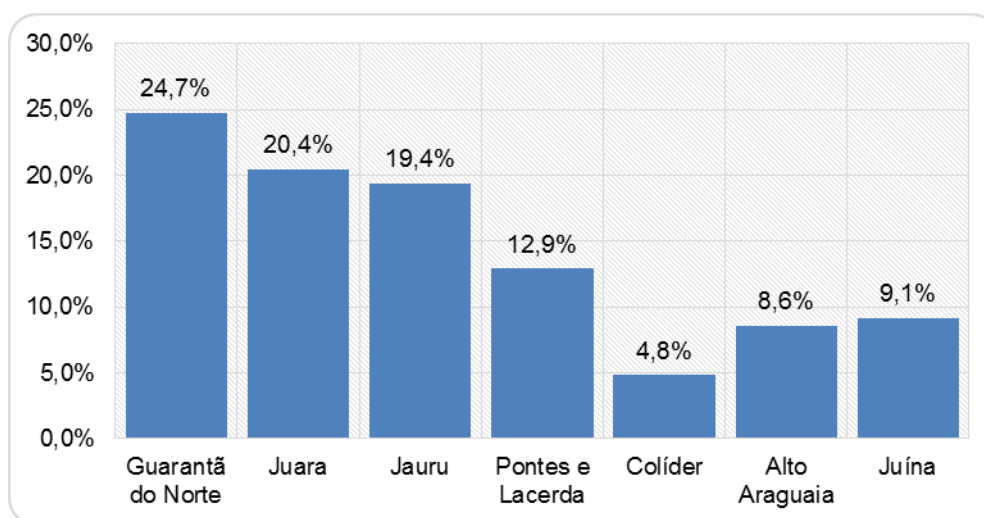
5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa. Para melhor apresentação da análise, os resultados serão apresentados de forma a contemplar sequencialmente os objetivos da pesquisa.

5.1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS PERMANENTES

Dos 832 alunos ativos matriculados, 186 participaram da pesquisa. O Gráfico 2 mostra a distribuição dos alunos permanentes participantes da pesquisa. Convém ressaltar a baixa adesão proporcional do Polo de Alto Araguaia. Isso ocorreu pela falta de auxílio por parte dos tutores presenciais. Outro dado importante a se destacar é quanto ao gênero. Na época da matrícula inicial constavam uma média de 55% alunas e 45% alunos. Na pesquisa obteve-se o resultado de 69,90% participantes do gênero feminino e 30,10% do gênero masculino. As análises comparativas ocorrerão dentro do subitem que trata da evasão.

Gráfico 2 – Participantes da pesquisa por polo – Permanentes.



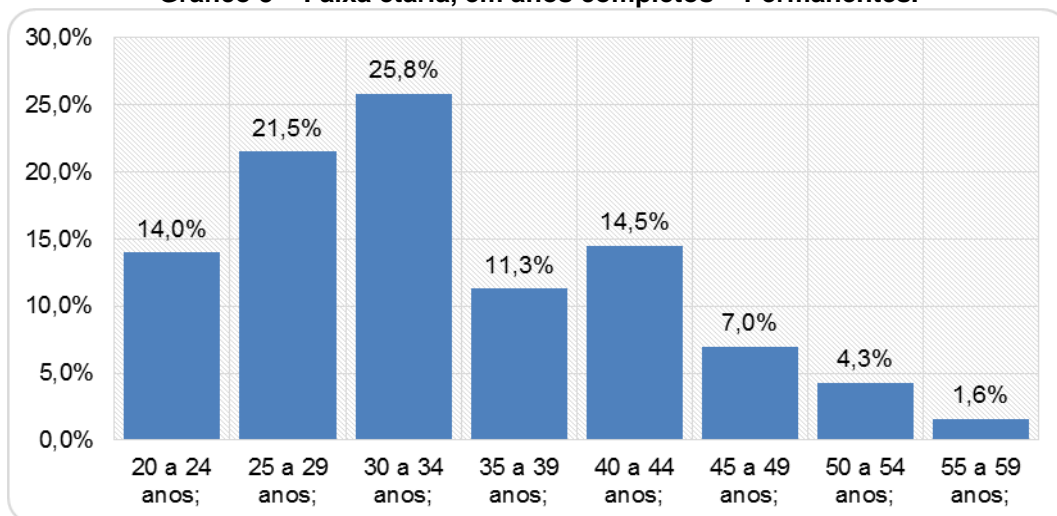
Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à faixa etária dos participantes, destaca-se que as mesmas foram divididas de acordo com os critérios utilizados pelo IBGE no último censo populacional (2011). O resultado está disponível no Gráfico 3.

Nota-se que nenhum dos participantes está na faixa de 15 a 19 anos e apenas 14,0% estão com até 24 anos. O IBGE reconhece o público jovem na escala

de 14 a 24 anos. Outra constatação revela que 58,60% dos participantes estão na faixa etária compreendida entre 25 a 39 anos. Tal informação destaca um perfil de aluno do tipo adulto, em teoria, mais responsável e amadurecido, conforme apontam os estudos de Azevedo (2007), Demo (2009), Brandão (2014), MEC/INEP (2015).

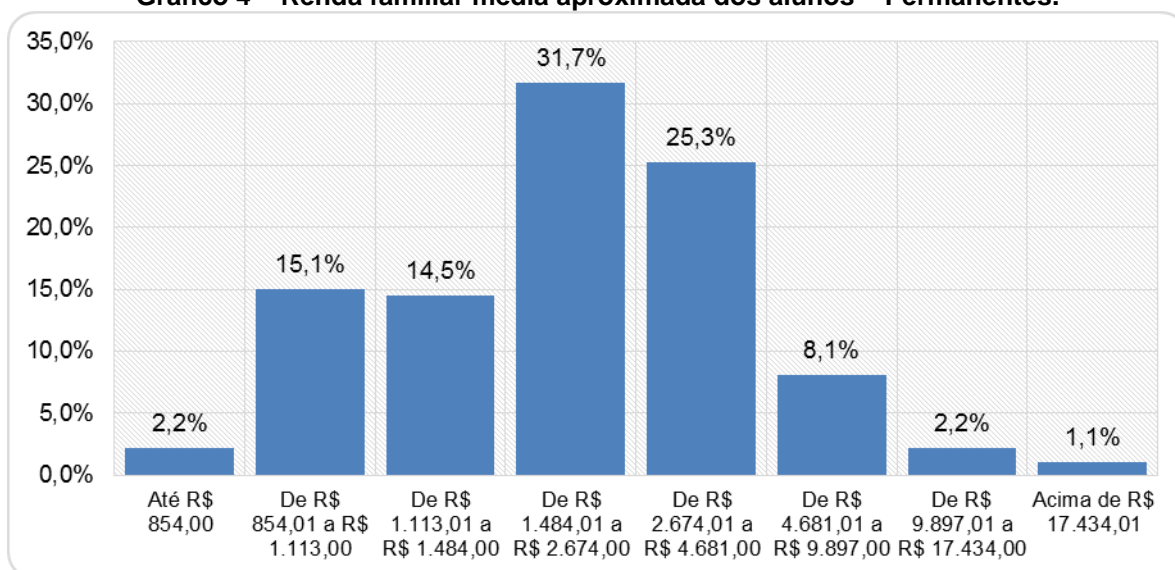
Gráfico 3 – Faixa etária, em anos completos – Permanentes.



Fonte: elaborado pelo autor.

A última análise do perfil socioeconômico dos alunos permanentes traz a renda familiar média aproximada. De acordo com o Gráfico 4, nota-se que 57,0% dos alunos permanentes possuem renda familiar compreendida no intervalo de R\$ 1.484,01 a R\$ 4.681,00 (equivalente a aproximadamente 1,88 a 5,94 salários mínimos em vigência na época da pesquisa).

De acordo com a Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP, 2013), estes alunos pertenceriam à “baixa classe média” e “média classe média”, fator este significativo na busca de melhoria da renda familiar, através da qualificação profissional. Destaca-se que no curso, aproximadamente 70% dos alunos já são servidores públicos e, portanto, possuem renda fixa e estável.

Gráfico 4 – Renda familiar média aproximada dos alunos – Permanentes.

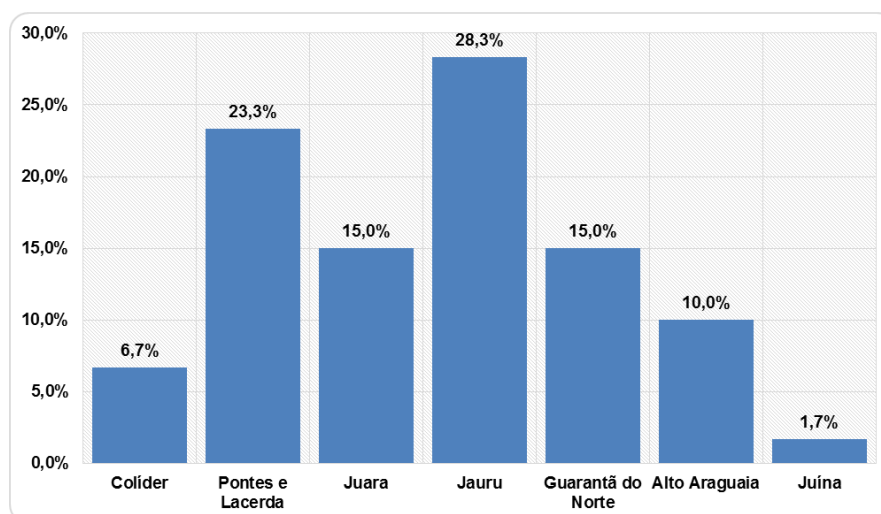
Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir serão apresentados os dados socioeconômicos dos alunos evadidos e as comparações entre os dois status (permanentes e evadidos).

5.2. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS EVADIDOS

Dos 268 alunos evadidos, 60 participaram da pesquisa. O Gráfico 5 mostra a distribuição dos participantes da pesquisa. Convém destacar que houve certa dificuldade na localização dos alunos evadidos, uma vez que os mesmos não mantinham mais vínculo com a instituição. Foram feitas tentativas de contato via e-mail, telefone e encontro presencial agendado, no Polo, junto ao tutor presencial que acompanhou o aluno, à época dos estudos, e o máximo de participantes entrevistados foi 60.

Outro dado importante a se destacar é quanto ao gênero. À época da matrícula inicial constava uma média de 55% alunas e 45% alunos. Na pesquisa com os evadidos obteve-se o resultado de 51,70% participantes do gênero feminino e 48,30% do gênero masculino.

Gráfico 5 – Participantes da pesquisa por Polo – Evadidos.

Fonte: Dados coletados pelo autor mediante questionário eletrônico.

A Tabela 8 demonstra um comparativo entre os resultados do gênero dos participantes da pesquisa.

Tabela 8 – Comparativo de Gênero dos participantes

Gênero	Ingressantes	Permanentes	Evadidos
Masculino	45,00%	30,10%	48,30%
Feminino	55,00%	69,90%	51,70%

Fonte: Dados coletados pelo autor mediante questionário eletr.

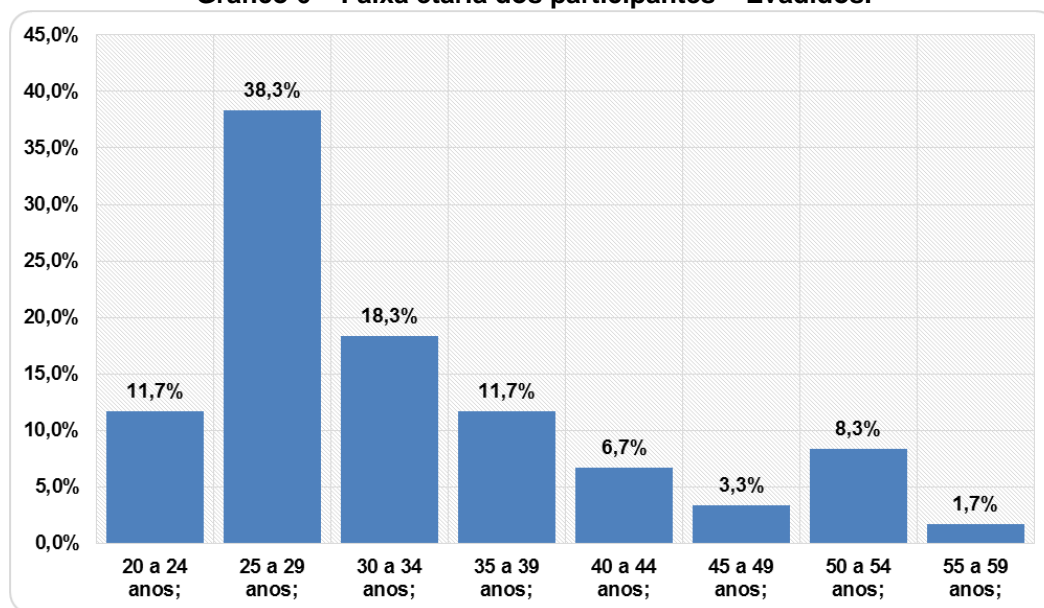
Nota-se quanto ao gênero, que os alunos evadidos mantêm o resultado aproximado quanto aos dados dos ingressantes, predominando a evasão das mulheres, mas em número bem equilibrado com os homens. Quanto aos alunos permanentes, nota-se que as mulheres permanecem mais do que os homens, em razão maior do que a proporção de ingressantes, ratificando as conclusões dos estudos de Moroni e Accorssi (2013).

Quanto à faixa etária dos participantes evadidos o resultado está disponível no Gráfico 6, a seguir.

Nota-se que nenhum dos participantes está na faixa de 15 a 19 anos e apenas 11,70% estão com até 24 anos. O IBGE reconhece o público jovem na escala de 14 a 24 anos. Outra constatação revela que 68,30% dos participantes estão na faixa etária compreendida entre 25 a 39 anos. Tal informação destaca um perfil de aluno do tipo adulto, em teoria, mais responsável e amadurecido, conforme

apontam os estudos de Azevedo (2007), Demo (2009), Brandão (2014) e MEC/INEP (2015). Essa informação corrobora com os resultados, visto que na faixa etária de 25 a 29 anos contempla 38,3% dos evadidos e 21,5% dos permanentes, enquanto que na faixa etária de 30 a 34 anos estão contidos 18,3% dos alunos evadidos e 25,8% dos alunos permanentes. Assim, entende-se que os alunos mais amadurecidos (30 a 34 anos) tendem a permanecer mais do que os alunos mais jovens (25 a 29 anos), provavelmente por entenderem que esta é uma oportunidade única e devem assegurá-la, pelo fato de não haver previsão de novas ofertas no polo/região.

Gráfico 6 – Faixa etária dos participantes – Evadidos.



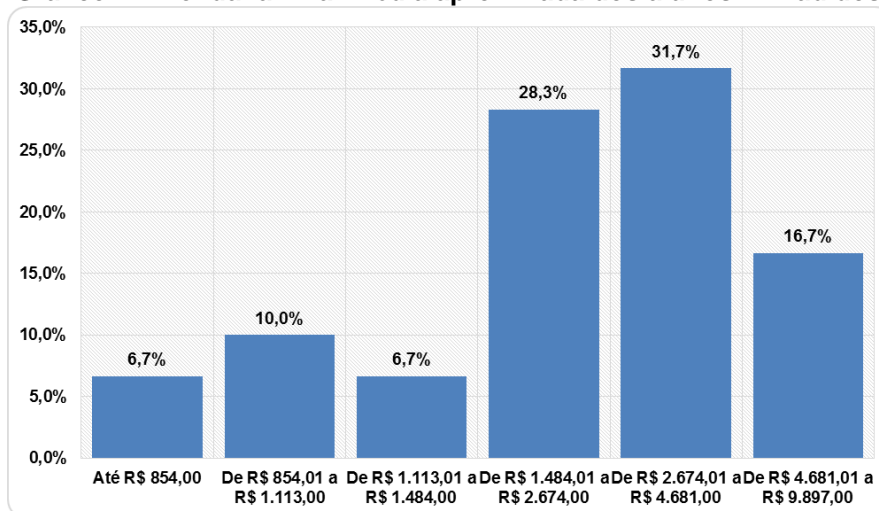
Fonte: elaborado pelo autor.

Esse perfil permite ressaltar que a opção pela EaD acaba proporcionando o acesso ao ensino superior para aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que pode representar uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação, para fins de aperfeiçoamento profissional.

A última análise do perfil socioeconômico traz a renda familiar média aproximada dos alunos. De acordo com o Gráfico 7, nota-se que 60% dos alunos evadidos possuem renda familiar compreendida no intervalo de R\$ 1.484,01 a R\$ 4.681,00 (equivalente a aproximadamente 1,88 a 5,94 salários mínimos em

vigência). Esse número é bem próximo, se comparado com os alunos permanentes (57,92%). Esses dados indicam que a renda não influencia, diretamente, na evasão ou permanência, haja vista a proximidade das respostas entre permanentes e evadidos.

Gráfico 7 – Renda familiar média aproximada dos alunos – Evadidos.



Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com a Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP, 2013), estes alunos pertenceriam à “baixa classe média” e “média classe média”.

5.3. FATORES DE MOTIVAÇÃO PARA ESCOLHA, INGRESSO, PERMANÊNCIA OU ABANDONO

As análises dos fatores de motivação para escolha, ingresso, permanência ou abandono serão embasadas na dimensão Comportamental.

Iniciam-se as análises deste subitem de acordo com a ordem cronológica, ou seja, escolha, ingresso e permanência ou evasão. Uma das hipóteses que poderia fomentar a evasão trata-se justamente do Edital, objeto de recrutamento dos alunos. Pelo fato da EaD ser uma modalidade, relativamente, nova e um dos objetivos da sua oferta ser, justamente, simplificar o acesso aos estudos, o censo comum pode entender que a simplificação do acesso significa a simplificação dos estudos. Ou uma maneira mais fácil de obter um diploma de ensino superior, uma vez que não há supervisão imediata e constante dos agentes, tal como é no ensino presencial.

Para verificar essa hipótese, a Tabela 9 aponta as respostas agrupadas por categorias de leitura e acesso às informações contidas no Edital do vestibular.

Destaca-se que os Editais dos Vestibulares da UNEMAT são publicados na *internet* e de fácil acesso. São atualizados semestralmente, de acordo com as resoluções do CONEPE/UNEMAT e pelas leis estaduais e federais que regulamentam o ensino. Convém destacar, também, que o Edital aborda apenas pontos relevantes, não cabendo espaço para detalhamento dos cursos, conteúdos e objetivos de aprendizagem, pois utiliza um modelo padrão de *layout* que já está ultrapassado. Traz mais informações sobre os procedimentos de inscrição e seleção, que sobre os cursos, conteúdos e modalidades.

Tabela 9 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que fizeram a leitura do Edital do processo vestibular.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Alunos que leram o edital integralmente;	127	68,28	53	88,33
• Alunos que leram o edital parcialmente;	13	6,99	2	3,33
• Alunos que não leram o edital e ficaram informados por terceiros;	32	17,20	4	6,67
• Alunos que não leram o edital e não se informaram com terceiros;	13	6,99	1	1,67
• Não se expressou corretamente;	1	0,54	0	0,00
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

Nos dados da Tabela 9, nota-se que, tanto alunos evadidos quanto alunos permanentes responderam que fizeram a leitura integral do Edital, com destaque para os evadidos, com índice aproximado de 88%. Apesar da leitura, alguns alunos alegaram nas respostas abertas que as informações contidas no Edital eram superficiais e não passavam a impressão correta sobre a modalidade de estudo e os conteúdos ofertados. As verbalizações⁴⁰ a seguir ratificam essa análise:

“Não li... apenas tomei conhecimento por informações de colegas.”

“Conheci o curso através de uma reportagem numa TV local. Me interessei e vi uma oportunidade de me formar, já que tinha dificuldades de frequentar uma faculdade regular, devido ao trabalho, cuja carga horária é grande.”

“Eu li o edital, mas confesso que não esperava que o curso fosse assim tão difícil”.

⁴⁰ As verbalizações foram transcritas *ipsis litteris* da forma como foram escritas pelos respondentes e nenhuma correção de português foi realizada por parte do autor.

“Sim eu fiz a leitura por completo, mas entendi que o curso era voltado para a Administração geral e não somente a administração pública.”

“Fiquei sabendo em um programa da cidade de tv. e corri ler o edital e disse para minha esposa, agora chegou a minha hora de fazer um curso superior. mesmo porque trabalho em aldeias indígenas e fico no mato fazendo trabalho voltado para saúde indígena eu levo o computador baixo o livro de estudo das disciplinas e nas horas vagas começo a estudar. É so assim para conseguir algumas coisa não é mesmo, e com fé em deus irei conseguir concluir este curso.”

“Sim, li sobre o curso, pois descobri que ele preenchia os meus requisitos por ser a distancia.”

Pacheco (2010) afirma que as IES precisam ser flexíveis às mudanças e adaptações nos seus ambientes, desde o início (fase de recrutamento e seleção de alunos) até a conclusão e conferência de grau acadêmico. Melo (2002) corrobora com essa afirmativa e ratifica a importância de readequações constantes das trajetórias acadêmicas, para atender ao ambiente ao qual pertencem.

A questão sobre os fatores motivadores para escolha do curso de Administração Pública foi abordada de forma aberta. Entende-se que o processo de escolha do curso deva emparelhar com a vontade de se aperfeiçoar, aprofundar, descobrir algo novo, ou seja, deve ter por prerrogativa a escolha pelo fluxo intrínseco/extrínseco. A Tabela 10 demonstra o agrupamento dos temas-objeto de escolha pelos alunos.

Tabela 10 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que tiveram uma motivação para escolha do curso.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Pela área da Administração Pública;	59	31,72	14	23,33
• Pelo Crescimento profissional;	35	18,82	16	26,67
• Pela modalidade EaD;	28	15,05	5	8,33
• Falta de opção por outros cursos;	20	10,75	8	13,33
• Pelo mercado de trabalho (<i>status</i> e/ou remuneração);	17	9,14	9	15,00
• Por ser em uma IES pública;	16	8,60	8	13,33
• Não teve nenhuma motivação específica;	5	2,69	0	0,00
• Por recomendação de familiares ou amigos;	4	2,15	0	0,00
• Não se expressou corretamente;	2	1,08	0	0,00
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise das respostas deste item aponta para uma escolha voltada ao

investimento na carreira profissional, vontade de aprender mais sobre a área e pela modalidade de ensino. Nota-se, ainda, que devido à UAB atender em regiões com pouca oferta de ensino superior, 10,75% dos alunos permanentes e 13,33% dos alunos evadidos optaram pela escolha do curso motivados pelo fato de ser o mais próximo da área em que desejariam estudar. E por não haver outras opções de cursos que despertassem maior interesse nos alunos. As verbalizações mais expressivas estão demonstradas a seguir:

“Mercado de trabalho, concursos públicos.”;

“Fui funcionária pública por 7 anos, o que me ajudou muito até agora tanto no desenvolvimento das atividades, quanto no acesso ao órgão público onde faço estágio. Gosto muito da área pública.”;

“Sou Servidor Público, posso colocar como um dos pontos mais fortes que me levaram a optar pelo curso na área, ampliar meus conhecimentos na área da Administração Pública”;

“Já estava estudando Administração de Empresa em instituição privada, mas optei pelo curso devido à modalidade a distância que facilitaria meu convívio familiar e iria me preparar para concurso público que é o meu foco principal.”

“Tendo em vista que sou servidora pública. Vi uma oportunidade para me aperfeiçoar em minha função e ser valorizada profissionalmente.”

“Trabalho no setor público, mas com o curso poderia entender melhor como funciona a administração pública e gostei muito pois coisas que não sabia hoje entendo melhor como funciona”

“Vontade de poder assumir um cargo público e assim contribuir para o desenvolvimento do meu país.”

Estas respostas convergem com os estudos de Alfinito (2002), exceto pela questão do crédito ou mensalidade, pois o estudo é feito em uma IES pública. Está de acordo, também, com as afirmações de Rodriguez (2011), uma vez que os alunos criam expectativa antes de ingressar na IES e esperam que seja atendida, à medida que os estudos avançam (expectativa/realidade). Silva (2012) aponta as características individuais dos estudantes como prováveis hipóteses determinantes. Estas hipóteses também convergem, tanto para os resultados obtidos dos permanentes, quanto dos evadidos.

Em contraponto a este assunto, questionou-se aos alunos se, por alguma razão, subestimaram o esforço necessário para fazer o curso. As respostas obtidas estão disponíveis na Tabela 11 e as verbalizações mais expressivas são

apresentadas a seguir:

Tabela 11 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que subestimaram o esforço necessário para fazer o curso.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Subestimou por acreditar que a metodologia EaD era mais fácil;	27	14,52	22	36,67
• Subestimou por acreditar que a metodologia EaD exigia menor dedicação (tempo de estudos);	9	4,84	6	10,00
• Subestimou por acreditar que atuaria como sujeito passivo ao invés de sujeito ativo;	16	8,60	7	11,67
• Subestimou por acreditar que teria rotinas e comportamentos semelhantes à metodologia presencial;	12	6,45	6	10,00
• Não subestimou o esforço necessário para fazer o curso e pensava que seria até mais difícil;	16	8,60	5	8,33
• Não subestimou o esforço necessário para fazer o curso;	100	53,76	12	20
• Não se expressou corretamente;	6	3,23	2	3,33
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

“Não, sempre achei que dependeria de muito esforço de minha parte. O que não esperava é o descaso de tutores a distancia e de alguns professores. Mas não é o caso de generalizar: tive ótimos tutores e excelentes professores.”

“Não achei que seria mais fácil, também não é tão difícil, mas requer muito esforço e dedicação.”

“O curso não é fácil, depende muito da gente, da nossa dedicação.”

“Achei que seria muito fácil mas vi que não e bem assim, os estudos a distancia e bem complicado ainda mais quando pedimos ajuda a tutores a distancia que demoram dias para responder muitas vezes nem responde corrigem trabalhos dão notas e nem nos explicam porque tiramos notas baixas e no que precisamos melhorar ...”

“Por se tratar de um curso vago, creio que todos acreditarão que seria muito fácil, porem não é bem assim o curso exige muito do aluno mas também, traz um bom material didático, não é tão fácil mas o retorno é compensador.”

“Não, mas muita gente pensa que por ser a distância será fácil, pois já possuo um Curso Superior a Distância e sei como funciona, tem que ter comprometimento do aluno.”

“Sim. Muito conteúdo ao mesmo tempo. E praticamente você estuda sozinho.”

“Sim. Pensei que com poucas horas por semana conseguiria realizar as atividades, porém as atividades precisavam de mais tempo.”

Nota-se que dos alunos permanentes, 53,76% não subestimou o esforço para

participar do curso, ante apenas 20% dos evadidos. Em contraposição, 36,67% dos alunos evadidos subestimaram o esforço para fazer o curso, em contraponto com os 14,52% dos permanentes. Esses números e a análise das verbalizações sugerem que, o fato dos alunos permanentes não subestimarem o esforço para frequentar um curso EaD, tem-se uma permanência maior, em razão de certa previsibilidade, bem como pelo fato dos alunos evadidos subestimarem o esforço exigido na modalidade EaD, tem-se uma evasão maior, possivelmente pela razão da frustração da expectativa. Esse resultado corresponde, em parte, à Teoria da Expectativa de Vroom (1995) e contempla, integralmente, o Modelo de Relação de Compromisso entre estudante e IES, proposto por Nora, Barlow e Crisp (2005).

Em contraste com a Teoria da Expectativa de Vroom (1995), os alunos responderam, abertamente, sobre a hipótese mais relevante que os faria desistir do curso. As respostas encontram-se na Tabela 12.

Tabela 12 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos que foram indagados sobre a hipótese de desistir do curso.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Pensou em desistir por fatores logísticos ou geográficos;	10	5,38	8	13,33
• Pensou em desistir devido à falta de assistência ou integração dos agentes educadores (professores, tutores, coordenações) e/ou colegas;	35	18,82	9	15,00
• Pensou em desistir por problemas pessoais;	35	18,82	35	58,33
• Pensou em desistir por não adaptação a metodologia EaD;	14	7,53	4	6,67
• Pensou em desistir por problemas tecnológicos, incluindo o AVA;	5	2,69	3	5,00
• Nunca pensou em desistir;	82	44,09	0	0,00
• Não se expressou corretamente;	5	2,69	1	1,67
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se que dos alunos permanentes, 44,09% nunca pensou em desistir, estando motivados com o curso e entendendo o funcionamento, a metodologia e os desafios e complexidades exigidos. Os permanentes apontaram com 37,64% das respostas, que poderiam desistir em face da falta de assistência dos agentes educadores e/ou colegas, bem como por problemas pessoais. Com relação aos evadidos, 58,33% alegaram problemas pessoais e 15% alegaram também a falta de assistência dos agentes educadores e/ou colegas.

Percebe-se que há diferença de proporção entre os resultados, mas igualdade

nas possíveis hipóteses motivadoras da desistência. Quanto à falta de assistência dos agentes educadores, pode-se classificá-la como uma ação influenciadora e que, com ações adequadas, deva ser corrigida. Já os problemas pessoais caracterizam uma conduta independente e, portanto, não há como propor ações adequadas para saná-las. Os relatos mais expressivos estão destacados a seguir:

“Sim. No início tive muita dificuldade em estudar sozinha, sem trocar informação e saber se estava fazendo da forma correta. O outro fator foi que como eu era uma das pessoas mais velhas da turma os jovens não me queriam nos grupos de trabalho, acreditavam que eu não acompanharia o curso e, na verdade, me subestimaram. É difícil se sentir ilhado. Com a formação de grupos no ‘face’ a interação ficou mais fácil. Houve maior confiança de todos para com todos. Além do que, houve uma maior possibilidade de conhecimento das dificuldades, dos valores, das necessidades, dos conhecimentos, da personalidade de cada um. Houve facilidades para início de amizades sinceras. Essa união possibilitou para muitos a continuação do curso.”

“Não, acho que o curso é ideal para mim. Posso fazer o meu horário e as aulas e apostilas são bem didáticas.”

“Sim. As vezes pela falta de informação, as vezes pelos tutores presencias, que no dia de aplicação da prova falta nos revistar....muito chato, e por falta de estímulo ‘pq’ as pessoas dizem que estudante a distancia é moleza...e não é.”

“Não, nunca pensei em desistir porque onde moro é a única oportunidade de se ter um curso superior e não podemos deixar passar, pois precisamos de um jeito ou outro pensar no nosso futuro.”

“Sim, por desentendimento com um “único” professor (Dr), pelo fato de o mesmo colocar em dúvida minha idoneidade e fazer pré julgamento da minha pessoa, não ofereceu oportunidade para minha defesa, e por sua ironia ao tratar o assunto taxando-se como doutor.”

“Eu estava casada quando me matriculei para o curso assim que as aulas deram inicio me separei e mudei de cidade.”

“Olha, essa pergunta já fiz varias vezes pra mim mesmo. Passei no vestibular entre os dez primeiros colocados, estava todo empolgado com a possibilidade de ter um curso superior, indo bem nos dois primeiros semestres... de repente, envolvido pela função publica que ocupava na época (vereador presidente da Câmara Municipal de Jauru), naquele momento estudando a disciplina de Matemática, fui perdendo a empolgação... para não usar outra expressão, abandonei o curso, afinal estou a procura também da RESPOSTA.”

Observa-se nos relatos que os alunos se empenham em buscar conhecimento e que tentam superar os desafios que lhe são impostos. Nota-se também que o papel (mal feito) dos agentes pode criar um efeito contrário da

motivação, causando desmotivação, repulsa e abandono. Atrelam-se essas características à Teoria do Suicídio de Émile Durkheim (1961) e ao processo de Abandono de Spady (1970; 1971).

Quanto aos fatores relevantes para a permanência, a Tabela 13 demonstra que tanto os alunos permanentes (23,66%) quanto os alunos evadidos (36,67%) apontaram aperfeiçoar os conhecimentos como fator mais relevante, seguido pela obtenção de um diploma de Ensino Superior (19,89% para permanentes e 26,67% para evadidos) e interesse pela área da Administração Pública e carreira profissional (16,67% para permanentes e 13,33% para evadidos). Com estas respostas é possível sugerir que os interesses para permanência mais relevantes são comuns para ambos os estudantes.

Outras informações relevantes extraídas dos dados correspondem ao apoio da família e às ações dos agentes envolvidos (professores, tutores e coordenações). Nota-se que, mesmo em proporção menor de relevância, houve alunos permanentes que apontaram o apoio da família e as ações dos agentes envolvidos, como fatores relevantes para a permanência deles. Em contraponto, nenhum aluno evadido apontou apoio da família ou dos agentes como fator relevante para a permanência. Esses dados podem indicar que o apoio da família e dos agentes pode auxiliar na permanência dos alunos, mesmo que de maneira sutil.

Tabela 13 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental em que se inserem os alunos: fatores motivadores para a permanência.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Aperfeiçoar os conhecimentos;	44	23,66	22	36,67
• Obtenção de um diploma de nível superior;	37	19,89	16	26,67
• Interesse pela área da Administração Pública e Carreira Profissional;	31	16,67	8	13,33
• Melhorar na situação financeira;	26	13,98	3	5,00
• Apoio da família;	13	6,99	0	0,00
• Agentes envolvidos (professores, tutores e coordenações);	10	5,38	0	0,00
• Estudar em uma IES pública;	8	4,30	4	6,67
• Metodologia EaD;	8	4,30	5	8,33
• Ocupar o tempo;	3	1,61	0	0,00
• Nenhum fator motivador específico;	3	1,61	2	3,33
• Não se expressou corretamente;	2	1,08	0	0,00
• Acessibilidade ao polo;	1	0,54	0	0,00
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas informações estão de acordo com as características conceituais da EaD, definidas por Cislighi (2008), em especial, quando o autor define o que é permanência e Gestão da Permanência. Maciel (2013) argumenta sobre a evolução paradigmática da EaD e quando menciona as superações entre sujeito e objeto, acaba enfatizando que o conhecimento resulta de uma construção permanente, bem como, ratifica a abordagem de que a formação e transformação do homem se dão pela interação entre sujeito e objeto, ou seja, entre o aluno e seus interesses.

Do ponto de vista dos aspectos dependentes e independentes para a permanência, pode-se dizer que a busca pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos parte do estudante e cabe às IES instigarem e alimentarem a vontade de continuar motivado para o estudo; já o interesse pela área da administração pública e carreira, depende de fatores externos, ligados aos contextos políticos, econômicos e sociais e pode depender da IES quando se relaciona à atualização dos componentes curriculares.

Outro fator relevante é a Psicologia Positiva proposta por Paludo e Koller (2007). O modelo de escolarização positiva propõe um ambiente de apoio aos estudantes, para que possam desenvolver suas capacidades e alcançar seus objetivos acadêmicos e pessoais. O modelo de Gestão da Permanência de Oliveira (2014) também corrobora nesse sentido, uma vez que propõe um processo e não uma fórmula a ser seguida. As verbalizações mais expressivas sobre os fatores motivadores para a permanência estão listadas a seguir:

“A oportunidade de com uma graduação a mais, poder melhorar na minha carreira profissional.”

“É um curso que eu tenho prazer em fazer”

“Quero muito um curso superior.”

“Minha família me motiva muito, ser uma pessoa formada com uma profissão definida, adquirir conhecimento e o apoio dos colegas faz com que eu continue cursando Administração Pública.”

“Primeiramente a oportunidade de realizar um curso superior, que esta me ajudando muito no meu trabalho, há matérias que influencia diretamente no que realizo no meu local de trabalho, isso me motiva muito, o apoio e ajuda de minha família também é fundamental, e me dá forças para continuar.”

“O fato de conhecer como funciona a Administração Pública e seus processos, algo que estou conhecendo no curso; a possibilidade de uma carreira profissional que vá além de atender as próprias necessidades, mas que pode contribuir de alguma maneira para uma sociedade melhor, entre

outros.”

“Uma oportunidade nova na minha vida... Mudar de Profissão... Estudar nunca é demais... O curso é muito bom... Valorização pessoal... Me capacitar sempre... sempre... Busca de novos aprendizados!”

“Mesmo tendo um comercio próprio, nunca sabemos o dia de amanhã, então o mercado de trabalho exige hoje, nível superior, e mais, sempre mais, outro fator que me motiva muito, e ter uma colega que faz o curso junto comigo, sempre apoiamos uma a outra, se fosse sozinha nessa distancia, não sei se teria persistido, a compreensão da coordenação do curso em nos ajudar as vezes que ficamos por pouquíssimos décimos pra alcançar a média, dando-nos trabalho, ao invés de prova presencial também já nos ajudou muito a continuar em frente, e o sonho de ter uma faculdade, o sonho da formatura.”

Além do conhecimento e de mais um diploma de curso superior, via a possibilidade de conseguir um cargo melhor do que o que eu exerço.

Nota-se nas expressões que a procura pelo conhecimento, diploma e carreira profissional, tem relação com um futuro melhor, como se buscassem nos estudos uma forma de garantir um futuro melhor, do ponto de vista de estabilidade financeira e profissional.

Na Tabela 14 estão demonstrados os fatores motivadores para a evasão. Nota-se que para os alunos permanentes, a maioria dos respondentes (22,58%) não apontaram um fator motivador relevante para a evasão, seguido por problemas de acesso e locomoção até o Polo (21,51%), demora ou ausência de *feedback* dos professores ou tutores EaD (13,44%) e falta de tempo para dedicar aos estudos (10,75%). Já para os alunos evadidos, o acesso e locomoção até o Polo foi apontado como o fator mais relevante para motivar a evasão (25%), seguido por problemas pessoais (16,67%), falta de tempo para dedicar aos estudos (13,33%) e a dificuldade de estudar sozinho (10%).

Percebe-se que há certa semelhança nas prioridades dos fatores motivadores para a evasão dos estudantes permanentes e evadidos. Os problemas de locomoção até o Polo foram relatados nas perguntas abertas das dimensões geográfica, logística e comportamental, que serão explanadas em profundidade no subitem que trata das dimensões mais significativas.

Quanto aos problemas pessoais, foram descritos os mais diversos tipos, impossibilitando até de criar subcategorias. Entretanto, percebe-se que os problemas pessoais mais relevantes estão relacionados à ausência de apoio da família, problemas financeiros, de saúde, relacionados ao trabalho e problemas

psicológicos, conforme expresso nas verbalizações.

Tabela 14 - Aspectos relacionados ao contexto comportamental no qual se inserem os alunos: fatores motivadores para a evasão.

Categoria Síntese 4 – Dimensão Comportamental				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Nenhum fator desmotivador;	42	22,58	2	3,33
• Acesso e locomoção até o polo;	40	21,51	15	25,00
• Demora ou ausência de <i>feedback</i> de professores e/ou tutores EaD;	25	13,44	4	6,67
• Falta de tempo para dedicar aos estudos;	20	10,75	8	13,33
• Poucas atividades presenciais;	12	6,45	2	3,33
• Problemas pessoais;	8	4,30	10	16,67
• Alto nível das provas e atividades;	7	3,76	3	5,00
• Estudar sozinho;	5	2,69	6	10,00
• Falta de livros e materiais impressos;	5	2,69	0	0,00
• Falta de base de estudo do Ensino Médio;	4	2,15	2	3,33
• Dificuldade na orientação de TCC;	4	2,15	0	0,00
• Dificuldade com o uso da tecnologia;	3	1,61	2	3,33
• Problema de relacionamento entre colegas e/ou tutores presenciais;	3	1,61	2	3,33
• Desinteresse para atuar na área da formação;	3	1,61	2	3,33
• Não se expressou corretamente;	3	1,61	1	1,67
• Dificuldade com a inconstância da <i>internet</i> ;	2	1,08	1	1,67
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à falta de tempo para dedicar aos estudos, cabe ressaltar que a EaD não exige rotinas permanentes como nos cursos presenciais, mas exige organização e dedicação mínimas para os estudos. O aluno é livre (sujeito ativo) para escolher o(s) melhor (es) horários para dedicar aos estudos. Quando os alunos respondem que não estão tendo tempo para dedicar aos estudos, entende-se que, também, não teriam tempo de dedicar aos estudos, caso a modalidade fosse presencial. A EaD é a metodologia de ensino que proporciona maior flexibilidade nos horários de estudos e, se mesmo assim, o aluno não consegue se dedicar, esse fator não pode ser solucionado pelas IES. As verbalizações mais expressivas encontradas nos relatos foram:

“No início a falta de apoio dos professores e tutores a distância, pois como não tivemos muitas aulas presenciais, isto nos deixa muito desmotivado.”

“Acho que em algumas disciplinas, tem professores e tutores a distancia que não se dedicam o suficiente. Parecem desinteressados, porém isto é

uma exceção, pois a maioria dos professores e tutores são dedicados.”

“No meu caso é somente a distancia - minha cidade fica á mais de 200 km, do Polo, mas fora isso os obstáculos que aparecem são enfrentados, pois sem esforço não conseguimos nada.”

“Dificuldade para ir ao Polo realizar as provas e aulas presenciais e dificuldade em conciliar trabalho, família e estudos.”

“Todo mundo pensa é a faculdade á distância é moleza. Mas é difícil estudar sozinhos. Não entendo certas matérias, precisamos da ajuda dos professores. Mas eles nem respondem as msgs que mandamos.”

“As provas presenciais que eram realizadas no campus da UNEMAT, tinha dificuldade de chegar até lá, só conseguia ir quando tinha carona ou pagava mototaxi.”

“Problemas pessoais. Passei por problemas com meu filho na escolinha um problema serio minha cabeça a mil. Esta sendo difícil. Meu filho estava beijando outro menino, foi uma turbulência pra mim e quase desisti do curso por causa disso.”

“O curso não estava suprimindo minhas expectativas de aprendizagem, acredito que não estava adquirindo os conhecimentos necessários na disciplina, ficou muito aquém do que eu esperava, a distância do polo também prejudicou pois eu nunca conseguia participar dos grupos de estudo, me sentia sozinha e não tinha com quem tirar as dúvidas. Podia mandar a pergunta para o professor mas isso não era em tempo real, precisava aguardar a resposta q as vezes demorava muito para chegar.”

Os resultados convergem para as teorias sobre abandono de Spady (1970), modelo de desgaste de Pascarella (1980) e Bean e Metzner (1985) e modelo de comprometimento estudante-instituição de Nora, Barlow e Crisp (2005). Este último é o único que contempla os três fatores mais relevantes para a evasão, incluindo as condições de deslocamento e condições logísticas. Os relatos ratificam as conclusões de Kember (1995), Coelho (2002), Tresman (2002), Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), York e Longden (2004) e Banco do Brasil (2007).

No subitem, a seguir, serão analisadas as dimensões mais significativas para a permanência ou a evasão dos alunos.

5.4. DIMENSÕES MAIS RELEVANTES PARA A PERMANÊNCIA OU A EVASÃO

Para fins de objetividade, as dimensões serão relatadas uma a uma, abordando as características dos permanentes e evadidos e, ao final, as dimensões mais significativas serão avaliadas.

5.4.1. Dimensão Relacionamentos

O ser humano somente se torna uma pessoa inteiramente viva quando se relaciona com outros. Para Aristóteles (1997, p. 1253a), “o homem é um animal social”. A rede de relacionamento começa dentro de casa e evolui ao longo da vida escolar, no ensino básico, seja através dos colegas ou dos professores. Ela continua ao longo da faculdade, crescendo em cada experiência profissional ou extracurricular. Todas as pessoas que se conhece ao longo da vida, com maior ou menor intimidade e em qualquer papel que desempenha, formam a dimensão de relacionamentos.

Com a pesquisa, notou-se uma avaliação positiva dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As Tabelas 15 e 16 apresentam a síntese do resultado observado.

Tabela 15 – Avaliação dos alunos permanentes quanto à dimensão relacionamento com os atores envolvidos no processo de Educação a Distância.

Avaliação Atores	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Não me relaciono
Colegas de Sala	33,87%	54,30%	9,14%	0,00%	0,00%	2,69%
Tutores Presenciais	45,16%	47,85%	5,38%	0,00%	0,00%	1,61%
Tutores a Distância	11,29%	45,70%	29,57%	5,91%	1,08%	6,45%
Professores	13,98%	51,61%	23,66%	1,61%	0,00%	9,14%
Coordenação de Curso	21,51%	51,61%	19,89%	1,61%	0,54%	5,91%

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 16 – Avaliação dos alunos evadidos quanto à dimensão relacionamento com os atores envolvidos no processo de Educação a Distância.

Avaliação Atores	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Não me relaciono
Colegas de Sala	25,00%	45,00%	11,70%	1,70%	1,70%	15,00%
Tutores Presenciais	25,00%	50,00%	13,30%	3,30%	1,70%	6,70%
Tutores a Distância	5,00%	45,00%	16,70%	6,70%	6,70%	20,00%
Professores	18,30%	41,70%	10,00%	5,00%	5,00%	20,00%
Coordenação de Curso	18,30%	46,70%	15,00%	1,70%	3,30%	15,00%

Fonte: elaborado pelo autor

Na Tabela 15 percebe-se que a avaliação do relacionamento entre os colegas (88%) e os tutores presenciais (93%) correspondeu como “ótimo” ou “bom”, e na Tabela 16 a avaliação do relacionamento entre os colegas (70%) e os tutores presenciais (75%) correspondeu como “ótimo” ou “bom”. Esses resultados corroboram com Rogers (2001), que aponta os relacionamentos como fator de significância na vida acadêmica do aluno, pois melhoram, desenvolvem e ajudam na

sobrevivência dos processos de ensino e de aprendizagem em que estão envolvidos, mesmo que esse relacionamento se dê, apenas, uma vez por mês. São pessoas que se relacionam cotidianamente ou, pelo menos, uma vez por mês, nos encontros presenciais.

Quanto aos tutores a distância e professores, a avaliação dos alunos permanentes se enquadrrou como “bom” ou “regular” por aproximadamente 75% dos entrevistados, sendo que os primeiros apresentaram uma rejeição de aproximadamente 7%. Para os evadidos, a avaliação dos tutores a distância se enquadrrou como “bom” ou “não se relaciona”, por 65% dos entrevistados, e a avaliação dos professores ficou em “bom” ou “não se relaciona”, por aproximadamente 62% dos alunos.

A coordenação de curso teve a avaliação dos alunos permanentes como “bom”, por 51,61% dos alunos e um equilíbrio entre “ótimo” e “regular”. Já para os alunos evadidos, a coordenação foi avaliada como “bom” e “ótimo”, por 65% dos alunos. Nota-se, também, que os atores que tiveram maior apontamento de não se relacionar por parte dos alunos permanentes e evadidos foram, justamente, o professor e o tutor a distância. Esses resultados ratificam os estudos de Astin (1984), Bean e Metzner (1985) e abandono institucional de Tinto (1993), no que se refere à integração acadêmica. Nota-se que os alunos evadidos possuem menor relacionamento com os professores e tutores EaD.

Outro ponto abordado na dimensão relacionamentos foi quanto à participação da família como apoio para a permanência no curso. De acordo com a Tabela 17, nota-se que 8,33% dos alunos evadidos relataram problemas de relacionamento com a família, ante apenas 1,08% dos alunos permanentes. Em contraponto, 66,13% dos alunos permanentes e 58,53% dos alunos evadidos afirmaram possuir um ótimo ou bom relacionamento e apoio da família.

Percebe-se que o apoio da família é relevante para a permanência dos alunos, tal qual afirmam os estudos de Spady (1970), Tinto (1975, 1993, 1997), Pascarella (1980), Ethington (1990), Cabrera, Castañeda e Nora (1992), Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), Braxton, Hirstchy e McClendon (2004), Nora, Barlon e Crisp (2005) e Cislighi (2008). Os autores afirmam a importância da família como base de apoio e “carregador de energias” para a motivação dos alunos em continuar e concluir o curso.

Tabela 17 - Aspectos relacionados ao contexto de relacionamento familiar no qual se inserem os alunos do curso.

Categoria Síntese 1 – Dimensão Relacionamentos					
Temas	Permanentes		Evadidos		
	Freq.	%	Freq.	%	
• Ótimo ou bom relacionamento e com apoio da família;	123	66,13	35	58,53	
• Ótimo ou bom relacionamento, mas sem apoio da família;	12	6,45	13	21,67	
• Não tem relacionamento e nem apoio com a família;	10	5,38	6	10,00	
• Tem problema de relacionamento com a família e não tem apoio;	2	1,08	5	8,33	
• Não se expressou corretamente;	39	20,97	1	1,67	
TOTAL	186		60		

Fonte: elaborado pelo autor.

Além do apoio moral e psicológico, alguns alunos relataram que recebem ajuda financeira para continuar os estudos. Os familiares projetam esperanças de que este sacrifício trará melhorias no futuro, não só no aspecto individual do aluno, mas também para a sua família.

Algumas verbalizações analisadas, durante a análise de conteúdo, expressam a importância da família para a permanência dos alunos:

“Meu relacionamento com a família (marido, filhos e noras) é muito boa. Todos apoiam e auxiliam. Auxiliam com os conhecimentos que têm: na área de cálculo (me explicam/ensinam), trocamos ideias a respeito dos assuntos tratados, abrimos discussões sem brigas sobre a administração pública, os políticos, o Estado e o Governo; Ajudam passando informações daquilo que estou vendo em algum momento e descobrem algum site, material que possa ajudar a complementar meus conhecimentos.”;

“Excelente. Sim, eles, sempre me falam para eu não desistir nunca, minha mãe sempre me ajuda nos trabalhos e em tudo que estiver ao alcance dela.”;

“Ótimo, sim meus familiares me apoiam quando estou desanimada me passando animo para não desistir do curso.”;

“A minha relação é a melhor possível, pois se não fosse eles creio eu que já tinha desistido, o apoio da família é muito importante.”;

“Iniciei a fazer a faculdade com a iniciativa da família, principalmente do meu esposo que sempre me apoia. Mesmo que no decorrer dos estudo eu manifestava desanimo e até mesmo a vontade de desistir, mas tive sempre uma palavra para me motivar a continuar. Minha família é minha força para continuar a buscar conhecimentos.”;

“Meu relacionamento com minha família e bom, e sim eles influenciam já que foi através de conselho deles e de amigos que retornei ao curso que avia desistido.”;

“Muito bom, estão sempre me incentivando para que eu não desista do curso.”;

“Relacionamento familiar positivo, muito apoio em relação à permanência no curso.”;

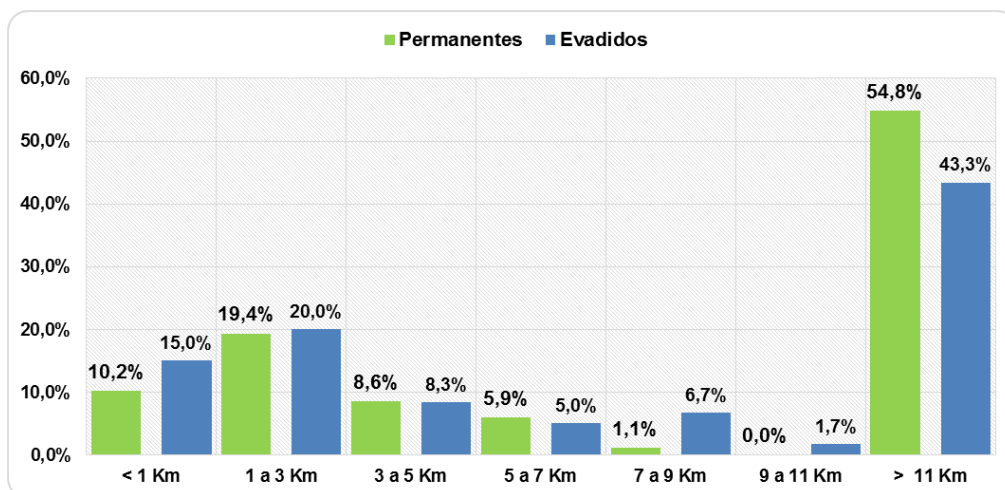
Vale ressaltar que, como visto na Tabela 5, as cidades são, relativamente, pequenas quanto a sua população. A associação de número de vagas ofertadas e cidades pequenas faz com que o curso contenha uma gama de pessoas da mesma família. Nas turmas é comum observar a participação de casais, pais e filhos, primos e tios, entre outros graus de parentesco. Essa familiaridade auxilia no compartilhamento de saberes e experiências.

5.4.2. Dimensão Geográfica

A Dimensão Geográfica contempla os aspectos relativos ao local onde o aluno reside, estuda, bem como a distância aproximada de deslocamento. Percebeu-se que, de acordo com o resultado obtido dos alunos permanentes, 54,3% dos alunos não residem na cidade Polo, e necessitam se deslocar de três a seis vezes, por semestre, para participar dos encontros presenciais. Os outros 45,7% residem na cidade Polo. O número de alunos evadidos revela o oposto dos alunos permanentes, em que 55% dos alunos moram na cidade Polo, ante 45% que residem em cidades próximas aos municípios Polo.

Quanto ao local onde residem, 84,9% dos alunos permanentes afirmaram morar em área urbana e destes, 45,2% chegam a percorrer até nove quilômetros para ir até o Polo estudar ou participar das atividades, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 – Distância média entre a residência do aluno e o Polo onde estuda.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em contraponto, 96,7% dos alunos evadidos disseram morar em área urbana

e destes, 56,6% relataram percorrer até nove quilômetros para ir até o Polo estudar ou participar das atividades presenciais. Nesta dimensão, constatou-se na Tabela 18 a percepção do aluno em termos de localização em relação ao Polo.

Tabela 18 - Aspectos relacionados ao contexto geográfico no qual se inserem os alunos do curso.

Categoria Síntese 2 – Dimensão Geográfica				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• A localização geográfica do polo dificulta o acesso;	42	22,58	8	13,33
• A localização geográfica do polo favorece o acesso, mas as condições logísticas não favorecem;	44	23,66	23	38,33
• A localização geográfica do polo dificulta o acesso e os custos para acesso são altos;	6	3,23	6	10,00
• Não possui dificuldade com relação às condições geográficas;	80	43,01	21	35,00
• Não se expressou corretamente;	14	7,53	2	3,33
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base nos resultados pode-se perceber que os alunos que moram na cidade Polo tendem a evadir mais que os alunos de outras cidades. Esse resultado corrobora as respostas da Tabela 18, apesar da distância e das dificuldades de locomoção, nota-se que, aproximadamente, 66,66% dos alunos permanentes apontaram não possuírem dificuldades em relação às condições geográficas. E a localização geográfica do Polo favorece o acesso, enquanto 73,33% dos alunos evadidos fizeram o mesmo apontamento. Entende-se que, mesmo o aluno residindo na cidade Polo ou nas proximidades, o fator geográfico não influencia diretamente na evasão, permitindo, inclusive, sugerir que os alunos evadidos possuem maior facilidade de acesso ao Polo que os alunos que permanecem. Ressalte-se, novamente, o compromisso dos alunos com os estudos, corroborando a Teoria do Envolvimento do Estudante de Astin (1985), Teoria da Integração do Estudante de Tinto (1986, 1993), Cabrera, Nora e Castañeda (1992), Teoria da Expectativa de Vroom (1995) e Modelo Teórico de Abandono de Braxton, Hirsche e McClenton (2004). Estas teorias enfatizam o esforço do aluno em superar as adversidades e manter o compromisso com a IES.

Destacam-se, a seguir, algumas respostas que corroboram os apontamentos e, novamente, percebe-se que os relacionamentos ajudam a superar os problemas pertinentes ao contexto geográfico.

“Resido a mais de 200 km do polo, somos em quatro colegas, eu e mais uma do 7º semestre e as outras duas do 6º semestre, temos carro próprio e dividimos as despesas, mas é muito difícil, pois devido a distância, temos que sair um dia antes, tendo muitas despesas com hotel, alimentação e as despesas da viagem que não ficam baratas, e mais o cansaço físico da viagem, em geral, são muitas as dificuldades, mas não desistimos e vamos até o fim.”

“Dificuldade de transporte, no meu caso especificamente tenho que sair de minha cidade um dia antes da prova - aos sábados no caso - por causas dos horários dos ônibus, se não corro o risco de chegar atrasada e prender a prova. Então sempre ha o transtorno de ter que me preocupar com hospedagem e ficar fora de casa um final de semana inteiro.”

“Bom minha dificuldade é por morar em Alto Garças que fica a 55 km de Alto Araguaia. as vezes dificulta muito porque infelizmente este trecho que liga as duas cidades é muito perigoso por isso com os acidentes muitas vezes não conseguimos chegar até o polo para realizar as provas.”

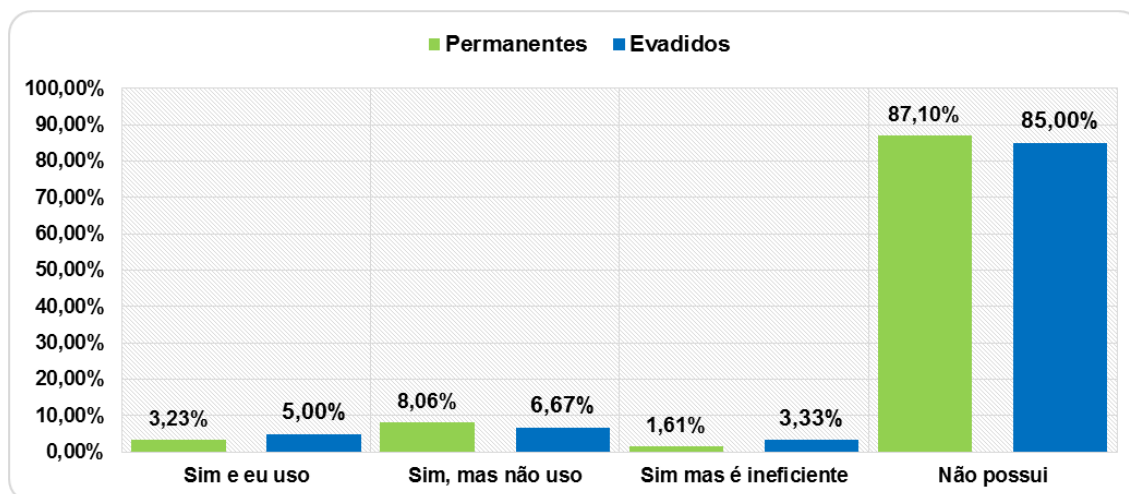
“Estamos a 100 km aproximadamente do polo, as dificuldades não são tantas pois a vontade de conclusão do curso é maior.”

“Eu tenho que acordar e levantar as 03 horas, viajo e media 80 km, e nossas estradas estão uma calamidade, sempre temos noticias de graves acidentes, inclusive um aluno e amigo pessoal que e da minha turma teve seu carro destruído devido as mas condições da rodovia.”

5.4.3. Dimensão Logística

A dimensão logística aprofunda a dimensão geográfica, buscando compreender os meios que os alunos utilizam para estudar e frequentar o Polo. Em geral, os municípios não oferecem transporte coletivo, conforme demonstrado no Gráfico 9. Apenas um polo (Juína) fica bem afastado do centro da cidade. Os outros seis Polos localizam-se no centro ou próximos ao centro.

Gráfico 9 – Disponibilidade e uso do transporte coletivo pelos alunos.



Fonte: elaborado pelo autor.

Ressalta-se que a situação das ruas e avenidas das cidades Polo estão em estado intermediário a bom de conservação. Porém, a situação das estradas (pavimentadas ou não) e pontes é bem precária, em especial, por serem, em grande parte, de competência estadual e por estarem sem manutenção adequada há mais de três anos, fato este ocasionado pela priorização das obras da copa, em 2014.

As rodovias federais estão em estado bom ou ótimo de conservação, porém apresentam grande fluxo de veículos que escoam a produção agrícola. As Figuras 23 e 24 demonstram a ponte que interliga os municípios de Brasnorte a Juara e Juína, e a Tabela 19 demonstra os aspectos relacionados ao contexto logístico, onde os alunos estão inseridos.

Nota-se, pelas respostas, que a região favorece o acesso aos Polos, tanto para permanentes (55,38%), quanto para evadidos (68,33%). O segundo motivo revela que a dificuldade de deslocamento se dá pela precariedade das ruas, estradas, pontes e avenidas, correspondendo em 28,49% de apontamento pelos permanentes e 20% dos evadidos.

Figura 23: Ponte que interliga Brasnorte a Juara e Juína – MT-170.



Fonte: arquivo do pesquisador

Figura 24: Estrada MT-170 na época das chuvas.



Fonte: arquivo do pesquisador

Constata-se, novamente, o esforço dos permanentes em relação aos evadidos, pois pelas respostas apresentadas os alunos permanentes alegaram condições menos favoráveis que os alunos evadidos.

Tabela 19 - Aspectos relacionados ao contexto logístico em que se inserem os alunos do curso.

Categoria Síntese 3 – Dimensão Logística				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Dificuldade de deslocamento devido a distância até o polo;	6	3,23	2	3,33
• Dificuldade de deslocamento devido ao trânsito (ruas ou rodovias);	8	4,30	2	3,33
• Dificuldade de deslocamento devido ao trânsito e a distância;	1	0,54	2	3,33
• Dificuldade de deslocamento devido à precariedade de ruas, estradas, pontes e avenidas;	53	28,49	12	20,00
• A região favorece o acesso ao polo;	103	55,38	41	68,33
• Não se expressou corretamente;	15	8,06	1	1,67
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando o conteúdo das respostas abertas, é possível compreender a dificuldade que os alunos enfrentam para participarem das atividades presenciais nos Polos. As verbalizações mais expressivas quanto à dimensão logística, estão destacadas a seguir:

“Enfrentamos estradas de chão, que muitas vezes estão em péssimo estado de conservação, na época das chuvas, as vezes temos que mudar o percurso, mas sempre conseguimos chegar ao polo.”

“O polo está bem situado na região central da cidade, numa área bem iluminada entre duas avenidas. O acesso de outras cidades é que é um pouco complicado pois os horários de ônibus que vem e que voltam não ajudam. A região é bem servida de infraestrutura como pontes, estradas, ruas e avenidas entretanto, para se chegar a outras cidades vizinhas onde alguns colegas de curso moram há grandes áreas desabitadas, com pontes nem sempre em condições de tráfego.”

“Nossas estradas e horrível, não ha asfalto, mais pra quem quer estudar não existe barreiras.”

“Por ser a maior cidade da região, Juína é considerada o polo do noroeste de Mato Grosso. A acessibilidade pode ser considerada boa. No período chuvoso as estradas ficam precárias e no período da seca muita poeira, mas os acadêmicos conseguem acessar o polo.”

“Para os acadêmicos residentes na cidade de Juína sim, para os demais colegas que moram em municípios, como; Aripuanã devido rodovia não ser pavimentada, e que muitas vezes obriga o acadêmico vir com dias de antecedência para realizar as atividades presencias.”

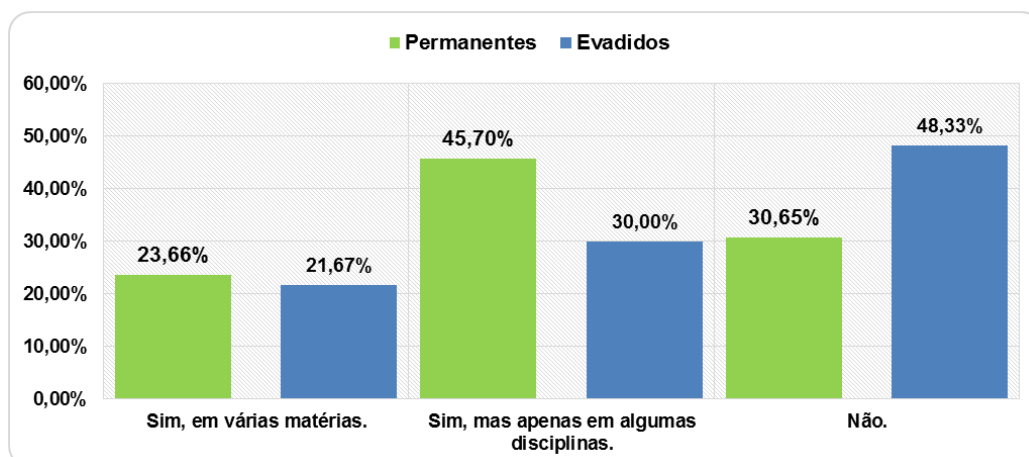
É comum os alunos integrarem os meios de locomoção para fins de redução de custo e ganho de tempo. Notou-se pelas respostas, o uso frequente de caronas entre colegas, o que também reforça a importância da dimensão de relacionamentos. As respostas encontradas estão de acordo com os estudos de Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), Rovai (2003), York e Longden (2004), Doherty

(2006), Holder (2007), Banco do Brasil (2007) e Cislighi (2008), no que se refere ao enfrentamento das questões logísticas, planejamento dos estudos (incluindo a locomoção e gastos), cooperativismo dos colegas como forma de ajuda recíproca e distância entre o local de residência e o local de estudo.

5.4.4. Dimensão Comportamental

Esta dimensão abordou questões relacionadas às razões influenciadoras no comportamento dos alunos. Inicialmente, buscou-se saber se os alunos sentiram falta da base de estudos do ensino médio para acompanhar as disciplinas. O resultado está demonstrado no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Percepção dos alunos quanto à falta de base de estudos do Ensino Médio.



Fonte: elaborado pelo autor.

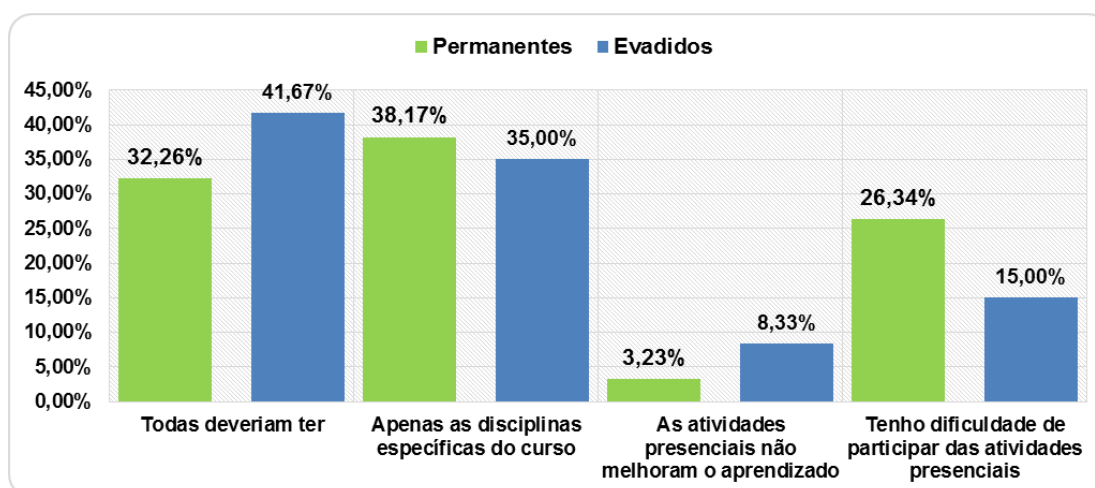
Nota-se que 48,33% dos alunos evadidos declararam não sentir falta de base dos conteúdos estudados no Ensino Médio e que 45,70% dos alunos permanentes declararam sentir falta de base de, apenas, algumas disciplinas do ensino médio. Verifica-se que neste item os alunos permanentes demonstraram uma dificuldade e novamente a superaram, buscando meios alternativos de sanar essa dificuldade.

A Teoria da Integração de Tinto (1975, 1986, 1987 e 1993) destaca que o processo de interação entre alunos e IES pode impactar na evasão ou permanência e que a dimensão interna, originada de fatores adquiridos da experiência escolar antecessora ao ingresso do estudante na graduação, contribui para essa decisão. Acredita-se que a persistência nos estudos no ensino médio leva à continuidade da

persistência no ensino superior. Logo, os alunos que passaram por dificuldades no ensino médio e que procuraram superá-las tendem a manter esta índole durante os estudos na graduação.

No Gráfico 11 apresentam-se os resultados da questão que indagava os alunos sobre a melhora do aprendizado por meio das atividades presenciais.

Gráfico 11 – Percepção dos alunos quanto às atividades presenciais.



Fonte: elaborado pelo autor.

Percebe-se no Gráfico 13 que a maioria dos alunos evadidos gostaria que houvesse atividades presenciais em todas as disciplinas, enquanto para os permanentes, apenas, nas disciplinas específicas da área do curso deveriam ter mais atividades presenciais. Nota-se, também, que 26,34% dos alunos permanentes afirmaram ter dificuldade de participar das atividades presenciais, enquanto, apenas, 15% dos alunos evadidos escolheram essa resposta. Outra vez os alunos permanentes relatam maior dificuldade em relação aos alunos evadidos. Essas respostas convergem com o modelo síntese de Rovai (2003), em que o autor fundamenta-se nos estudos de Bean e Metzner (1985) para afirmar que a presença e participação nas aulas faz com que o aluno se sinta integrado ao meio social e acadêmico, dando um sentimento de pertencimento a aquele grupo.

5.4.5. Dimensão Tecnológica

A dimensão tecnológica abrange os fatores ligados ao uso da informática e

suas tecnologias. A tecnologia é uma das dimensões que pode, em alguns casos, desmotivar o aluno a continuar o curso. Na Tabela 20 consta que, aproximadamente, 20% dos alunos permanentes relataram que ainda sentem dificuldade com a utilização do computador, ante apenas 1,67% dos alunos evadidos. Nota-se, também, que 85% dos alunos evadidos e 61,29% dos alunos permanentes não relataram nenhuma dificuldade em utilizar o computador. Observa-se que os alunos permanentes apresentaram maior dificuldade com o uso do computador, em relação aos alunos evadidos, demonstrando, novamente, a força de vontade dos alunos permanentes em superar os obstáculos da metodologia EaD. Pelo fato de estarem concluindo o curso, possivelmente já sanaram essa dificuldade. Se essa pesquisa for repetida para os ingressantes, provavelmente esta dificuldade será mais acentuada.

Tabela 20 - Aspectos relacionados ao contexto tecnológico no qual se inserem os alunos: utilização do computador e das ferramentas tecnológicas.

Categoria Síntese 5 – Dimensão Tecnológica					
Temas	Permanentes		Evadidos		
	Freq.	%	Freq.	%	
• Nenhuma dificuldade em utilizar o computador;	114	61,29	51	85,00	
• Teve um pouco de dificuldade no início do curso, mas já se adaptou;	28	15,05	8	13,33	
• Tem pouca experiência com o uso do computador e ainda possui dificuldade na utilização;	37	19,89	1	1,67	
• Não tem dificuldade em utilizar o computador, mas tem dificuldade com o AVA;	6	3,23	0	0,00	
• Não se expressou corretamente;	1	0,54	0	0,00	
TOTAL	186		60		

Fonte: elaborado pelo autor.

As narrativas sobre esse questionamento estão listadas a seguir. Observa-se que os alunos que possuíam alguma dificuldade procuraram saná-la, ou seja, agiram de maneira ativa, como esperado de um aluno da modalidade EaD.

“Não. Sempre mexi com computador e como tenho um filho formado em Ciência da Computação minhas dúvidas foram tiradas de imediato.”

“O computador não, mas o AVA no início confesso que tivemos diversos problemas, mas foi só no início, depois tudo se resolveu.”

“No início do curso sim não sabia nem ligar um computador mas corri atrás fiz um curso de informática para me ajudar e agora é de boa tenho facilidade pra usá-lo”

“Não. É boa, pois fiz cursos de informática e já vinha me preparando para

usar o computador desde 2007, tenho um boa experiência no meu trabalho e isso me ajudou muito para desenvolver a relação com o curso!”

Questionados sobre se sentirem defasados tecnologicamente 40,32% dos alunos permanentes e 71,67% dos alunos evadidos disseram que não. Nota-se também que 41,94% dos alunos permanentes e 28,34% dos alunos evadidos disseram que sim, esporadicamente, ou, constantemente, se sentem defasados, conforme Tabela 21.

Tabela 21 - Aspectos relacionados ao contexto tecnológico no qual se inserem os alunos: percepção da defasagem tecnológica.

Categoria Síntese 5 – Dimensão Tecnológica				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Não se sente defasado tecnologicamente;	75	40,32	43	71,67
• Esporadicamente se sente defasado tecnologicamente;	30	16,13	13	21,67
• Constantemente se sente defasado tecnologicamente;	48	25,81	4	6,67
• Não se sente defasado tecnologicamente mas acredita que a atualização na área deve ser constante;	30	16,13	0	0,00
• Não se expressou corretamente;	3	1,61	0	0,00
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

As narrativas apontam que, novamente, diante de um obstáculo, os alunos procuram superá-lo de alguma forma, seja por capacidade própria ou auxiliado por terceiros.

“Sim. Porém o que não sei fazer pesquiso ou procuro ajuda de alguém.”;

“Sim, a tecnologia atualiza diariamente e nem sempre conseguimos segui-las, mas esforçamos o possível para o necessário.”;

“As vezes, pois sinto falta dos recursos tecnológicos”;

“Não, pois o que sei é suficiente para o meu trabalho e estudos.”

“O curso deveria dispor de disciplinas relacionadas com a edição e desenvolvimento com a tecnologia computacional.”

“Como sinto, isso é muito claro quando meus filhos estão por perto, é sempre bom saber mais, não sei se terei tempo de correr atrás a defasagem é muito grande.”

Finalizando a análise da dimensão tecnológica, têm-se as respostas quanto

ao acesso dos alunos ao computador e à *internet*, conforme exposto na Tabela 22. Aprecia-se o fato de aproximadamente 96% dos alunos permanentes e evadidos possuírem acesso a um computador, com *internet*, para a realização dos estudos, seja em casa, no trabalho ou em ambos. Tal número permite afirmar que o acesso ao computador com *internet* para uso nos estudos é de fácil acesso, tanto para permanentes quanto para evadidos e que apresenta um fator nulo, tanto para permanência quanto para evasão.

Tabela 22 - Aspectos relacionados ao contexto tecnológico no qual se inserem os alunos: possui ou não acesso ao computador e internet em casa e/ou no trabalho.

Categoria Síntese 5 – Dimensão Tecnológica				
Temas	Permanentes		Evadidos	
	Freq.	%	Freq.	%
• Não possui nem em casa e nem no trabalho;	6	3,23	2	3,33
• Possui apenas em casa;	46	24,73	8	13,33
• Possui em casa e no trabalho;	125	67,20	44	73,33
• Possui apenas no trabalho;	9	4,84	6	10,00
• Não se expressou corretamente;	0	0,00	0	0,00
TOTAL	186		60	

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à análise das narrativas dos alunos, nota-se a facilidade de acesso a um computador com *internet* para realizar as atividades, tendo alguns problemas relatados, apenas, com a qualidade da *internet* nas regiões interiores, problema este, generalizado no Brasil. A seguir, descreve-se as principais respostas obtidas.

“Sim. No trabalho e em casa uso o meu computador. Se tenho folga no trabalho eu estudo na mesma hora. Se tenho folga em casa eu também acesso para trabalhar. Na verdade posso trabalhar de madrugada e estudar no horário de trabalho.”

“Sim eu estudo em casa, não meu trabalho não posso estudar e nem usar o computador para estudo as vezes abro o AVA para ver se tenho recado e dar uma olhada é mais em casa mesmo .”

“Tenho computador e internet em casa, se não tivesse teria muita dificuldade para concluir esse curso.”

“Em casa sim e no trabalho também mas as vezes a internet oscila muito por ser na zona rural, na Escola Madre Cristina Escola do Campo.”

Moore (2010) destaca que a comunicação entre os agentes envolvidos deve ser realizada por diversos meios, e dá destaque ao tecnológico. Pereira (2003) afirma, também, que a tecnologia é um dos quesitos avaliados no tópico de qualidade e caso haja evasão por esse fator, o esforço empreendido estará

comprometido. Souza (2011) também corrobora este assunto, ratificando que a EaD possui uma certa complexidade e que é um desafio que exige dos estudantes grande responsabilidade e autonomia.

Diante das dimensões analisadas, pode-se afirmar que as dimensões relacionamentos, logística e comportamental são as dimensões mais significativas, pois apresentaram fatores relevantes para a permanência e a evasão dos alunos. As dimensões geográfica e tecnológica pouco ou nada contribuíram, diretamente, para permanência ou evasão dos alunos, considerando a proximidade dos resultados obtidos.

Entre as três dimensões mais significativas, vale destacar que elas estão de acordo com a maioria das teorias sobre a evasão e a permanência analisadas, conforme Quadro 9. A divergência encontrada é em relação à dimensão tecnológica, pois nos estudos sobre o assunto, a dimensão tecnológica esteve presente e teve significância em quase todos e, nesta pesquisa, o fator tecnológico apresentou pouca relevância.

5.5. TESTE DE HIPÓTESE *t* DE STUDENT DO COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO - FATORES RELEVANTES

Para fins de análise das correlações entre os fatores de evasão e permanência, foi utilizado o teste de Hipótese *t*. A metodologia para o cálculo utilizada no *Software SPSS* versão 22 foi: cálculo da estatística descritiva do grupo amostral (mínimo, máximo, soma, média, desvio padrão e variância); estatística de grupo (média, desvio padrão e erro padrão da média dos evadidos e permanentes); teste de amostras independentes (teste de Levene para igualdade de condições (Teste F e Significância), teste *t* para igualdade de médias (valor de *t*, diferença, significância de 2 extremidades, diferença média, erro padrão de diferença e 95% de intervalo de confiança da diferença, estabelecendo limite inferior e superior)); cálculo da estatística de grupo (média, desvio padrão e erro padrão da média) considerando cada variável em relação ao status (permanentes ou evadidos) e, por fim, o Teste de amostras independentes onde as hipóteses foram testadas.

No teste de hipóteses foi adotado o seguinte critério:

H₀ = hipótese nula de igualdade entre as médias, ou seja, é a hipótese que se assume como verdadeira para a construção do teste;

H_1 = hipótese alternativa de igualdade entre as médias, ou seja, é quando não há evidência estatística que sustente os valores dentro da média e, portanto, não há evidência suficiente para rejeitar H_0 ;

Para fins de interpretação e análise dos resultados de cada uma das variáveis, H_0 corresponderá à influência para a permanência dos alunos, ou seja, quando a hipótese nula for aceita, a variável pode influenciar para a permanência e quando a hipótese nula for rejeitada, a variável não pode influenciar para a permanência.

A Tabela 23 demonstra a estatística geral dos grupos permanentes e evadidos.

Tabela 23 - Estatísticas do grupo de alunos evadidos e permanentes

Status	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Evasão	60	51,7333	14,85736	1,91808
Permanência	186	56,2849	9,02666	0,66187

Fonte: elaborado pelo autor.

Na tabela 23 é possível notar que, de forma geral, há diferença na média entre os grupos dos alunos evadidos e permanentes. É necessário agora descobrir outras características dos grupos, conforme demonstrado na Tabela 24.

Tabela 24 - Teste de amostras independentes do grupo de alunos evadidos e permanentes

	Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2 extrem.)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança	
Variações iguais assumidas	34,941	0,000	-2,857	244	0,005	-4,55161	1,59322	-7,68983	-1,41340
Variações iguais não assumidas			-2,243	73,554	0,028	-4,55161	2,02906	-8,59501	-0,50821

Fonte: elaborado pelo autor.

Os números demonstram que, de forma geral, há uma tendência de rejeitar a hipótese nula, visto que os valores da significância das duas extremidades são menores que os valores adotados como referência, para um nível de confiança de

95%, ou seja, estão abaixo de 0,050.

Para garantir maior confiabilidade dos resultados, faz-se necessária a análise detalhada de cada uma das variáveis do grupo, a fim de encontrar os valores da média e desvio padrão de cada uma das variáveis. Essas informações foram expressas na Tabela 25.

Na Tabela 26 estão demonstrados os valores do teste de amostras independentes, calculados por variável e por status (permanentes ou evadidos). A análise dos dados é feita a seguir.

Tabela 25 - Estatísticas do grupo de alunos evadidos e permanentes – detalhado por variável

Variável	Status	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Relacionamento com Colegas	Evasão	60	3,12	1,823	0,235
	Permanência	186	4,06	1,061	0,078
Relacionamento com Tutores Presenciais	Evasão	60	3,43	1,500	0,194
	Permanência	186	4,26	0,923	0,068
Relacionamento com tutores a Distância	Evasão	60	2,88	1,678	0,217
	Permanência	186	3,37	1,268	0,093
Relacionamento com Professores	Evasão	60	3,17	1,729	0,223
	Permanência	186	3,51	1,295	0,095
Relacionamento com a Coordenação de Curso	Evasão	60	3,17	1,815	0,234
	Permanência	186	3,75	1,237	0,091
Reside na Cidade Polo?	Evasão	60	0,45	0,502	0,065
	Permanência	186	0,54	0,499	0,037
Reside em área Urbana ou Rural	Evasão	60	1,03	0,181	0,023
	Permanência	186	1,15	0,359	0,026
Distância até o polo	Evasão	60	3,57	2,721	0,351
	Permanência	186	4,53	2,481	0,182
A cidade possui transporte coletivo	Evasão	60	0,62	1,136	0,147
	Permanência	186	0,37	0,887	0,065
Sentiu falta da base dos estudos do Ensino Médio	Evasão	60	0,83	0,827	0,107
	Permanência	186	0,98	0,739	0,054
Mais atividades presenciais melhorariam o aprendizado	Evasão	60	0,93	0,989	0,128
	Permanência	186	1,12	0,936	0,069
Dificuldade Participar das atividades no Polo	Evasão	60	2,43	1,294	0,167
	Permanência	186	3,12	0,858	0,063
Dificuldade em usar o Computador	Evasão	60	2,68	0,854	0,110
	Permanência	186	2,43	1,119	0,082
Defasado Tecnicamente	Evasão	60	1,65	0,606	0,078
	Permanência	186	1,10	0,901	0,066
Polo propicia acesso a computadores e <i>internet</i> ?	Evasão	60	2,43	1,110	0,143
	Permanência	186	2,07	1,315	0,096
Possui computador em Casa e/ou no trabalho?	Evasão	60	2,60	0,785	0,101
	Permanência	186	2,66	0,664	0,049

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 26 - Teste de amostras independentes - detalhado por variável

		Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
Relacionamento com Colegas	Variações iguais assumidas	57,141	,000	-4,930	244	,000	-,942	,191	-1,319	-,566
	Variações iguais não assumidas			-3,801	72,321	,000	-,942	,248	-1,437	-,448
Relacionamento com Tutores Presenciais	Variações iguais assumidas	29,490	,000	-5,092	244	,000	-,825	,162	-1,144	-,506
	Variações iguais não assumidas			-4,021	73,943	,000	-,825	,205	-1,233	-,416
Relacionamento com tutores a Distância	Variações iguais assumidas	16,667	,000	-2,383	244	,018	-,488	,205	-,891	-,085
	Variações iguais não assumidas			-2,068	81,840	,042	-,488	,236	-,957	-,019
Relacionamento com Professores	Variações iguais assumidas	13,403	,000	-1,641	244	,102	-,344	,210	-,757	,069
	Variações iguais não assumidas			-1,419	81,458	,160	-,344	,243	-,827	,138
Relacionamento com a Coordenação de Curso	Variações iguais assumidas	21,685	,000	-2,796	244	,006	-,581	,208	-,990	-,172
	Variações iguais não assumidas			-2,311	77,456	,023	-,581	,251	-1,081	-,080
Reside na Cidade Polo?	Variações iguais assumidas	,038	,845	-1,253	244	,211	-,093	,074	-,239	,053
	Variações iguais não assumidas			-1,250	99,519	,214	-,093	,074	-,241	,055
Reside em área Urbana ou Rural	Variações iguais assumidas	30,453	,000	-2,432	244	,016	-,117	,048	-,212	-,022
	Variações iguais não assumidas			-3,332	200,453	,001	-,117	,035	-,187	-,048
Distância até o polo	Variações iguais assumidas	3,980	,047	-2,560	244	,011	-,966	,377	-1,709	-,223
	Variações iguais não assumidas			-2,441	92,756	,017	-,966	,396	-1,751	-,180
A cidade possui transporte coletivo	Variações iguais assumidas	10,328	,001	1,737	244	,084	,246	,141	-,033	,524
	Variações iguais não assumidas			1,531	83,418	,129	,246	,160	-,073	,565
Sentiu falta da base dos estudos do Ensino Médio	Variações iguais assumidas	6,105	,014	-1,332	244	,184	-,151	,113	-,373	,072
	Variações iguais não assumidas			-1,258	91,364	,212	-,151	,120	-,388	,087
Mais atividades presenciais melhorariam o aprendizado	Variações iguais assumidas	,027	,871	-1,350	244	,178	-,190	,141	-,468	,087
	Variações iguais não assumidas			-1,313	95,480	,192	-,190	,145	-,478	,097
Dificuldade Participar das atividades no Polo	Variações iguais assumidas	18,759	,000	-4,739	244	,000	-,690	,146	-,977	-,403
	Variações iguais não assumidas			-3,868	76,438	,000	-,690	,178	-1,046	-,335
Dificuldade em usar o Computador	Variações iguais assumidas	10,475	,001	1,608	244	,109	,253	,157	-,057	,563
	Variações iguais não assumidas			1,843	129,814	,068	,253	,137	-,019	,525
Defasado Tecnicamente	Variações iguais assumidas	38,637	,000	4,439	244	,000	,553	,125	,308	,799
	Variações iguais não assumidas			5,403	149,090	,000	,553	,102	,351	,756
Polo propicia acesso a computadores e internet?	Variações iguais assumidas	12,329	,001	1,929	244	,055	,363	,188	-,008	,735
	Variações iguais não assumidas			2,104	116,878	,038	,363	,173	,021	,706
Possui computador em Casa e/ou no trabalho?	Variações iguais assumidas	1,869	,173	-,593	244	,553	-,061	,103	-,265	,142
	Variações iguais não assumidas			-,545	87,884	,587	-,061	,112	-,285	,162

Fonte: elaborado pelo autor.

Os itens destacados na Tabela 26 são os itens que apresentaram valores de significância abaixo do nível aceito (0,050), ou seja, a diferença comparada entre as médias destes itens é significativa.

Nas variáveis “Relacionamento com Colegas”, “Relacionamento com tutores presenciais”, “Relacionamento com tutores a distância” e “Relacionamento com a Coordenação de Curso” há diferença significativa quando se trata de relacionamento com colegas, tutores presenciais, tutores a distância e coordenação de curso o que indica estatisticamente que o pouco relacionamento com outros colegas, com os tutores presenciais, com os tutores a distância e com a Coordenação de Curso pode não influenciar na permanência.

Já na variável “Relacionamento com Professores” não há diferença significativa de relacionamento entre os alunos e os professores, indicando estatisticamente que o pouco relacionamento com professores pode influenciar na permanência.

O fato dos alunos residirem ou não na cidade Polo pode influenciar na permanência, pois não houve diferenças significativas nas médias encontradas, aceitando-se assim a hipótese nula.

Já o local (área) onde os alunos residem pode, estatisticamente, não influenciar na permanência, pois houve diferenças significativas nas médias encontradas.. Pode-se sugerir que os alunos que residem na área urbana possuem mais chances de permanecer que os alunos que residem em área rural.

Na variável “Distância até o Polo” há diferença significativa quando se trata do deslocamento realizado pelo aluno para estudar e participar das atividades presenciais no Polo, indicando estatisticamente que os Polos que possuem acesso mais distante e que apresentam alguma dificuldade de acesso não influenciam na permanência.

As variáveis “transporte coletivo”, “falta da base de estudos do Ensino Médio” e “mais atividades presenciais” não apresentaram diferença significativa em suas médias, aceitando-se a hipótese nula, confirmando que ter transporte coletivo na cidade, ter a base de estudos do ensino médio e ter mais atividades presenciais podem influenciar na permanência dos alunos.

Na variável “dificuldade para participar das atividades no Polo” há diferença significativa quando se trata dessa dificuldade, indicando estatisticamente que a grande dificuldade de participar das atividades presenciais no Polo, não deve

influenciar na permanência.

Quanto às variáveis “dificuldade em usar o computador” e o aluno se sentir “defasado tecnologicamente”, não houve diferença significativa entre as médias encontradas, aceitando-se a hipótese nula, corroborando o fato de que mesmo tendo dificuldade em usar o computador e se sentindo defasado tecnologicamente, ele tende, estatisticamente, a permanecer no curso.

Na variável que analisa o acesso ao computador e à *internet* propiciados pelo Polo, nota-se que, apenas, as variações iguais não assumidas apresentaram significância na comparação entre as médias, sendo o valor de 2,43 para alunos evadidos e 2,07 para alunos permanentes, o que permite afirmar, estatisticamente, que o fato do Polo propiciar acesso aos computadores e à *internet* influencia mais para a permanência do que para a evasão.

Na última variável analisada, não houve diferença significativa entre alunos permanentes e evadidos, que possa influenciar na permanência. Este resultado pode ser explicado pelo fato de que tanto alunos evadidos quanto alunos permanentes tinham acesso a computador e *internet*, seja em casa, no trabalho ou em ambos.

A seguir, apresenta-se um plano de ações que deve ser adotado pela UNEMAT e que visa contribuir para a melhoria dos processos de gestão e, conseqüentemente, deve aumentar a permanência de alunos e reduzir os índices de evasão.

5.6. PLANO DE AÇÕES PARA REDUÇÃO DA EVASÃO

Com base na pesquisa e nos resultados encontrados, propõe-se um plano de ação que deverá auxiliar a gestão da Universidade do Estado de Mato Grosso, na efetivação da redução da evasão.

Além do plano de ação, foi adquirido um domínio e efetivado o registro do site www.gestaodapermanencia.com.br para que boa parte do referencial teórico e materiais utilizados ou consultados, nesta pesquisa, fiquem disponíveis para consulta futura de outras pessoas interessadas em desenvolver pesquisas sobre o assunto. O Plano de Ações será apresentado à Reitoria e aos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) e Conselho Universitário (CONSUNI) para apreciação e posterior tomada de decisão acerca da implantação das ações.

O Plano deve ter duas composições: Macro (nível estratégico) e Micro (nível operacional). Quanto a composição Macro, deve prever inicialmente a constituição de uma Comissão Permanente para estudos e acompanhamento das ações de combate à evasão e fortalecimento da permanência. Essa comissão deve ser escolhida pelo CONEPE e deve obedecer a paridade, com a participação de Professores, Técnicos e alunos.

Em seguida, é necessário realizar o Diagnóstico da situação atual com o levantamento dos índices de permanência e evasão dos cursos, detalhados por semestre, para posteriormente serem analisados pela Comissão Permanente de Gestão da Permanência.

Feito o Diagnóstico, a comissão deve apresentar a proposição de melhorias contendo as políticas públicas, previsão orçamentária (caso haja dispêndio de recursos) e cronograma de execução. É importante também criar mecanismos de avaliação qualitativa (através de fóruns e debates em eventos sobre o assunto) e quantitativa (através dos indicadores de desempenho), comparando os resultados obtidos com a situação diagnosticada inicialmente.

Quanto a composição Micro, deve tratar das ações específicas para o curso, como aumento da frequência dos encontros presenciais, mudança na dinâmica de recrutamento e seleção dos tutores presenciais (exigindo formação específica na área para desenvolvimento do trabalho) e ampliar a frequência das capacitações de tutores a distância e tutores presenciais.

Outras ações de cunho estratégico de longo prazo devem ser adotadas também, como a melhoria do Edital do Vestibular, constando o perfil do Egresso, os conteúdos de aprendizagem e as competências e habilidades exigidas para a formação. A gestão estratégica e política da UNEMAT deve efetuar cobranças aos gestores Municipal, Estadual e Federal quanto a melhoria das condições de acessibilidade e logística aos polos. Deve também efetuar a compra de novos equipamentos e tecnologias para melhoria da qualidade das aulas e do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Como última recomendação do Plano de Ações, a UNEMAT deve realizar o Encontro de Egressos, para avaliar se as políticas adotadas para combate a evasão e aumento da permanência estão associadas à melhoria da qualidade na formação dos alunos. Apresenta-se a seguir o Plano de Ações com o cronograma de execução.

Plano de Ação para Redução da Evasão no Curso de Bacharelado em Administração Pública

ITEM	AÇÃO	ETAPA	RESPONSÁVEL	DATA INÍCIO	DATA TÉRMINO	JUSTIFICATIVA	Custos	STATUS	OBSERVAÇÕES
	(O que?)	(Como?)	(Quem?)	Quando?		Por que?	Quanto?	---	---
1	Constituição de uma comissão Permanente para um estudo e proposição de ações de combate à evasão e reprovação no ensino de graduação	Através da escolha dos membros em sessão do CONEPE	Escolher 3 professores, 1 Técnico e 1 aluno	16/07/2015	17/07/2015	A comissão ficará responsável pelo diagnóstico da situação	Nenhum	Realizado	Comissão constituída através da Resolução 081/2015 - CONEPE
2	Diagnóstico do índice de evasão no curso de Administração Pública da modalidade EaD	Através do levantamento de informações nas SAA's (SAGU, AVA e SISUAB)	Supervisor de Apoio Acadêmico	01/08/2015	30/09/2015	Para ter noção de quanta evasão está ocorrendo nos cursos e nas modalidades.	Nenhum	Realizado	Levantamento realizado e encaminhado para o pesquisador.
3	Analisar o resultado do Diagnóstico elaborado pela comissão	Através dos dados enviados pela SAA	Pesquisador	01/10/2015	30/06/2016	A análise deve ser feita e fundamentada com um referencial teórico	Nenhum	Realizado	Análise concluída e os resultados serão encaminhados para a Diretoria de Educação a Distância
4	Proposição de Melhorias	Através dos resultados da análise	Equipe de Gestão	01/10/2016	20/12/2016	Para reduzir os índices de evasão	---	A realizar	---
4.1	Criar Políticas Públicas de Gestão da Permanência voltada para a EaD	Criação de uma política de bolsas específicas para atender a UAB	CONSUNI	01/08/2016	30/09/2016	As políticas de assistência estudantis atuais não contemplam a UAB e outras modalidades de ensino	R\$ 88.000,000	A realizar	A bolsa seria concedida como uma ajuda de custo para alunos que não moram no município para que possam utilizá-las para gastos de deslocamento, hospedagem e alimentação.

ITEM	AÇÃO	ETAPA	RESPONSÁVEL	DATA INÍCIO	DATA TÉRMINO	JUSTIFICATIVA	Custos	STATUS	OBSERVAÇÕES
4.2	Criar mecanismos de avaliação qualitativa das disciplinas e dos agentes envolvidos com o ensino (Avaliação 360º)	Adaptando os critérios de avaliação utilizados na modalidade presencial	Equipe Multidisciplinar da DEAD	15/08/2016	15/09/2016	A avaliação 360º proporciona uma avaliação mais efetiva dos agentes	Nenhum	A realizar	A avaliação deverá ser realizada uma vez por semestre e por disciplina e deverá avaliar coordenadores e diretores também
4.3	Incentivar a realização de eventos ou outras formas de integração entre os alunos	Criando formas de aumentar as relações informais entre os alunos	Gestores locais e tutores presenciais	01/09/2016	Até o encerramento da turma	As relações pessoais e informais auxiliam no conhecimento mútuo e na cooperação entre os alunos	Nenhum	A realizar	Adotar ideias tal como o Polo de Juara com o Café da Manhã Intelectual, tal como preconiza a psicologia positiva
4.4	Aumentar a frequência dos encontros presenciais	Promovendo mais encontros presenciais avaliativos ou não	Coordenação de Curso e Tutores Presenciais	01/08/2016	Até o encerramento da turma	O aumento da frequência de encontros presenciais poderá reduzir o sentimento de abandono proporcionado pela EaD	R\$ 40.000,00	A realizar	Os encontros poderiam acontecer durante a semana, para assistir as aulas, tirar dúvidas entre os colegas e debater sobre os problemas comuns
4.5	Mudar o perfil do tutor presencial	Selecionando apenas tutor presencial com formação na área do curso	Coordenação de Tutoria	01/08/2016	Até o encerramento da turma	O tutor presencial formado na área poderá desempenhar o papel sanando as dúvidas mais rapidamente	R\$ 12.000,00	A realizar	A ideia é fazer com que os tutores a distância sejam presenciais e ajudem a sanar as dúvidas dos alunos de forma mais efetiva
4.6	Ampliar a capacitação dos Professores e Tutores EaD	Capacitando duas vezes durante o semestre	Coordenação de Curso e Tutoria	01/08/2016	Até o encerramento da turma	Atualmente a capacitação ocorre uma vez, antes de iniciar o semestre	Nenhum	A realizar	Pretende-se verificar se o que foi passado na capacitação inicial de fato está sendo atendido

ITEM	AÇÃO	ETAPA	RESPONSÁVEL	DATA INÍCIO	DATA TÉRMINO	JUSTIFICATIVA	Custos	STATUS	OBSERVAÇÕES
4.7	Aumentar o número de visitas das Coordenações nos Polos Presenciais	Criando um calendário de visitas permanente de forma a visitar os polos 1 vez por semestre	Coordenação de Curso e Coordenação de Tutoria	01/09/2016	20/12/2016	A visita nos polos permite às coordenações um aumento na interação e rapidez na resolução de problemas e conflitos	R\$ 4867,5 por semestre	A realizar	As viagens aconteceriam entre sexta e domingo e contaria com a presença dos coordenadores de curso e tutoria
5	Ações Futuras – Melhoria do Edital do Vestibular	Melhorar o texto do Edital do Vestibular de ofertas futuras para explicar corretamente a modalidade, as características e desafios do curso	COVEST	A definir	A definir	O detalhamento das informações sobre o curso e a modalidade no Edital pode reduzir as incertezas e auxiliar na redução da evasão	Nenhum	A realizar	Caso as informações ampliem o tamanho do Edital, deve-se efetivá-las no Guia do Estudante e este deve vir como anexo ou como referência vinculada ao Edital
6	Ações Futuras – Cobrança Política para melhoria das condições Logísticas	Cobrar os Governos Municipais, Estadual e Federal para investir em infraestrutura logística	Reitoria	A definir	A definir	A efetivação do pedido é algo complicado, mas a cobrança pode ser feita independente do resultado efetivo	Nenhum	A realizar	Deverá ser utilizado o viés político para tentar obter efetividade no pleito
7	Ações Futuras – Aquisição de Novos equipamentos e tecnologias	Adquirir novos equipamentos para gravação e transmissão das aulas	Reitoria	A definir	A definir	Os equipamentos e tecnologia atuais estão defasados e são de baixa qualidade	R\$ 900.000,00	A realizar	Os equipamentos devem poder possibilitar a transmissão das aulas em alta qualidade (HD)
8	Ações Futuras – Encontro de Egressos	Reunir os egressos	PROEG/DEAD	A definir	A definir	Mensurar a efetividade do curso	R\$ 15.000,00	A realizar	O encontro deverá ocorrer nos meses de Julho ou Dezembro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Ao término da pesquisa, pode-se concluir que a Educação a Distância exige métodos e metodologias de ensino desenvolvidos para atender às especificidades. Estabelecer um único modelo de ensino para atender públicos diferenciados é complexo e restringe o aprendizado. Em vez de pensar em uma única melhor maneira de ensinar, deve-se pensar nas várias formas de ensinar, garantindo o atendimento das especificidades de cada local. Para tanto, o projeto PNAP deveria possibilitar adequações em sua matriz curricular a cada gestão de curso, mediante a realidade cultural, geográfica e socioeconômica, incluindo ou excluindo disciplinas.

É interessante destacar que a evasão ocorre de maneira acentuada na UNEMAT (tanto no ensino presencial quanto no EaD), geralmente, nos três primeiros semestres do curso (aproximadamente 70% da evasão registrada ocorreu nos três primeiros semestres do curso). Uma das possibilidades desse fenômeno ocorrer pode estar ligada à distribuição curricular das disciplinas. Conforme observado no registro das matrículas dos alunos e nos acessos ao AVA, das 19 disciplinas ofertadas nos três primeiros semestres do curso, sete disciplinas são da área de Ciências Humanas, apenas cinco são específicas da área da administração, três são da área de Economia, duas são da Matemática e duas são de Ciências Contábeis. A falta de percepção de disciplinas mais voltadas à área da Administração e à própria formação profissional tende a deixar o aluno um pouco desacreditado, uma vez que ele projeta todo o curso, no parâmetro de ensino inicial.

Quanto ao perfil socioeconômico dos alunos, nota-se o predomínio do gênero feminino, tanto para permanentes quanto para evadidos. O destaque é que a proporção das alunas que ingressam e permanecem é maior que as alunas que ingressam e evadem, podendo concluir que as alunas tendem a permanecer mais que os alunos, cabendo um estudo futuro para descobrir as razões para essa observação. Notou-se, também, que o público participante do curso apresenta um perfil amadurecido (quase metade dos alunos estão na faixa dos 25 a 34 anos) e que tem vontade de estudar e quer aproveitar a chance de frequentar um curso, em uma IES pública na sua cidade ou região. Percebeu-se que esses fatores acabaram agregando valor à procura pelo curso e fez com que alguns alunos permanecessem, pois havia um entendimento de que esta seria uma oportunidade ímpar (única) e que por isso deveria ser aproveitada. Apresentam idade um pouco mais elevada que os

alunos do mesmo curso da modalidade presencial. Quanto à renda, constatou-se que mais da metade dos alunos apresentam renda de, aproximadamente 1,5 a 5 salários mínimos vigentes à época, o que caracteriza um público que possui boa renda para sustento da família, mas que ainda assim buscam a melhoria da renda através dos estudos. Pode-se afirmar que o perfil socioeconômico não apresenta influência para permanência ou evasão dos alunos, dadas às proximidades dos resultados encontrados.

A falta de Política Pública de auxílio ou assistência financeira para a UAB contribui para os índices de evasão. As políticas de permanência pesquisadas não contemplam os alunos da UAB, pois se enquadram como alunos de uma IES estadual, porém não atendem aos requisitos das Resoluções 004/2012 – CONSUNI (o auxílio é apenas para publicação de artigos ou participação em eventos científicos), 020/2013 – CONSUNI e 021/2013 – CONSUNI (contemplam apenas alunos dos cursos da modalidade presencial). Já o PNAES contempla apenas alunos das IES federais e o Plano de Trabalho do curso não faz previsão de nenhum tipo de auxílio ou ajuda financeira para os alunos.

Os fatores que motivaram a escolha e o ingresso no curso foram o interesse pela área de Administração Pública, o crescimento profissional propiciado pela formação de nível superior e pela modalidade EaD. Quanto aos fatores motivadores para a permanência, tanto alunos permanentes quanto evadidos apontaram os mesmos, na ordem de relevância: aperfeiçoar os conhecimentos, obtenção de um diploma de nível superior e interesse pela área/carreira da administração pública. Devido a essa similaridade, pode-se afirmar que à medida que o descrédito nesses fatores aumenta, o aluno tende a evadir. E à medida que acredita nesses fatores, o aluno tende a permanecer. Quanto aos fatores desmotivadores, notou-se similaridade, com alguns contrapontos. Para os alunos permanentes, os fatores que mais os motivam a evadirem são: acesso e locomoção até o Polo, demora ou ausência de *feedback* dos professores ou tutores e a falta de tempo para dedicar aos estudos. Enquanto para os alunos evadidos os fatores são: acesso e locomoção até o Polo, problemas pessoais e a falta de tempo para dedicar aos estudos.

Quanto aos índices de evasão, nota-se que o Polo de Alto Araguaia possui o maior índice de evasão, na ordem de 35%, o que corresponde a 70 alunos evadidos. Os Polos de Colíder e Juína possuem um dos menores índices de evasão, na ordem de 12%, o que corresponde a 6 alunos evadidos.

A pouca possibilidade de interação entre aluno e professor, em aula, também dificulta o aprendizado. Poderia ser suprido se houvesse apenas um tutor (o presencial) e este fosse formado na área e atendesse às dúvidas dos alunos diretamente, intermediando o canal com o professor. Existe certa dificuldade de encontrar nos municípios Polo esse profissional formado na área, que atenda aos requisitos de contratação exigidos pela CAPES. Porém, com a colação de grau da primeira turma, esse obstáculo deve ser vencido. Além disso, deveria haver melhora na tecnologia usada nas aulas ao vivo, pois a que está em uso é precária e de baixa qualidade.

O EaD exige elevada capacidade de autonomia e determinação acadêmica de estudos, pelo aluno. O apoio da família é fundamental para a continuidade dos estudos. Estudar consome energias e a família exerce o papel de “carregador das baterias”, metaforicamente expressando. Além da família, os colegas de sala e tutores presenciais também podem auxiliar ou suprir a carência afetiva demonstrada por alguns alunos. As relações sociais são fundamentais para a constituição do sujeito.

A permanência requer, ainda, competência e formação docente elevada e que saiba diferenciar o ensino presencial do ensino EaD. Através das capacitações os docentes devem ser treinados a lidar com as especificidades desta metodologia de ensino. Porém, muitos não conseguem se adaptar e acabam, por sentirem maior segurança, voltando à modalidade de ensino presencial, possivelmente pela não adaptação ao uso das ferramentas tecnológicas ou por falta de formação adequada.

Outro ponto a se considerar é quanto ao acesso ao Polo. Diversos alunos relataram problemas de acesso e mobilidade ao Polo. Estradas esburacadas, pontes caídas, vias interditadas por excesso de chuvas e falta de transporte coletivo foram os problemas mais comuns. A resolução desses problemas cabe aos gestores governamentais. Cabe à gestão da UNEMAT o reforço à cobrança política aos governantes.

As dimensões de relacionamentos, logística e comportamental são as mais significativas, pois podem influenciar diretamente na permanência ou evasão dos alunos. Os relacionamentos auxiliam a suprir a parte afetiva que a modalidade EaD não proporciona e é fundamental para a motivação dos alunos. O acesso ao Polo, as condições das estradas e pontes também podem influenciar diretamente e constituem um fator de relevância para a tomada de decisão do aluno. Notou-se que

em alguns casos, os alunos solicitaram transferência de Polo, em virtude das péssimas condições de acesso até o Polo ou à cidade Polo. Quanto à dimensão comportamental, notou-se que o comportamento dos alunos sofre influência pelas outras duas dimensões, relacionamentos e logística, e que os alunos mais esforçados tendem a permanecer, enquanto os menos esforçados tendem a desistir.

Quanto ao teste de hipótese de comparação de médias independentes, verificou-se que são fatores motivadores para evasão, quando não ocorrem ou ocorrem com pouca frequência: os relacionamentos (exceto o relacionamento com os professores), a residência em área urbana e a distância curta percorrida até o Polo, a participação nas atividades presenciais e o acesso ao computador e a *internet* para o estudo.

Recomenda-se, por fim, a implementação do Plano de Ações proposto, preferencialmente, de forma integral, para que as ações propostas possam efetivamente proporcionar resultados que satisfaçam a necessidade de redução dos índices de evasão e melhorem o aspecto qualitativo do curso, pois a Portaria Normativa do MEC nº 8, publicada em 28 de abril de 2016 criou novos indicadores de qualidade para a Educação Superior. Dentre os indicadores instituídos, ressalta-se o INDICADOR DE TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES de cursos de graduação (ITE). O ITE será calculado a partir da taxa de permanência, taxa de desistência e taxa de conclusão, ou seja, se a instituição não gerir bem a permanência de alunos terá conceitos ruins nas avaliações das comissões de reconhecimento de curso.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em cursos via *internet*: explorando variáveis explicativas, *Revista de Administração de Empresas Eletrônica*, n. 5, v. 2, Art. 17, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1676-56482006000200008> Acesso em 08 abr 2016.
- ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil. São Paulo, SP – 2013. Disponível em <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=01> . Acesso em 01 mar 2016.
- ALFINITO, S.. **Determinação de atributos de preferência do consumidor na escolha de uma instituição o de ensino superior no Distrito Federal**. Brasília: UCB, 2002. *In* RODRIGUEZ, A. **Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior brasileiro – um estudo de caso**. Caderno de Administração. Revista da Faculdade de Administração da FEA. ISSN 1414-7394. v. 6, n. 1 (2011). Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/view/9009/6620> Acesso em 04 abr. 2016.
- ALMEIDA, M.; *et al.* **A universidade possível**: experiências de gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.
- ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: Andifes, 2012.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_3415_texto.pdf Acesso em 30 mar. 2016.
- ARISTOTÉLES. Política. Tradução de Mário da Gama Kury. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Impresos y Revistas, S.A. (IMPRESA). Madrid, Espanha, 1994.
- ARULAMPALAM, W.; NAYLOR, R.A.; SMITH, J.P. **Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal**: cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review*, v. 24, p. 251–262, 2005.
- ASTIN, A. W. **Achieving academic excellence**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- AZEVEDO, D. R. **O Aluno Virtual**: perfil e motivação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.
- BALBINOT, L. O Mundo Globalizado - paradigma da modernidade. Blog Espaço da Sociologia e Filosofia. 2013. Disponível em: <http://lidibalbinot.blogspot.com.br/2013/08/o-mundo-globalizado-paradigma-da.html> Acesso em 31 mar. 2013.

BANCO DO BRASIL. Universidade Corporativa do Banco do Brasil. **Relatório da Pesquisa sobre Evasão**. Brasília: UniBB, 2007

BANCO MUNDIAL / BIRD. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington:[s.n.], 1995. Disponível em: <http://ses.unam.mx/cursos2014/pdf/BMEnsenanza.pdf> Acesso em 18 mar. 2016.

BARAÚNA, S. M., ARRUDA, E. P., ARRUDA, D. E. P. **Políticas Públicas em Educação a Distância**: aspectos históricos e perspectivas no Brasil. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.279-295, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/272/pdf> Acesso em 12 mar. 2016.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S.. A conceptual model of nontraditional student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BERNARDO, V. **Educação a distância: fundamentos**. Universidade Federal de São Paulo UNIFESP, 2014. Disponível em: <http://www.virtual.epm.br/material/tis/enf/apostila.htm#> . Acesso em: 28 dez. 2015.

BLAZUS, C. A.. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87138/206162.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 21 jan 2016.

BOAS, S. V.. **Ensino superior particular**: um voo histórico. São Paulo: Editora Segmento, 2004. 134p.

BOLZAN, R. F. F. de A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

BRANDÃO, J. M. F. **Princípios Andragógicos e fatores mediadores da aprendizagem na educação a distância em Administração Pública**. 21/12/2014. 194 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm . Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Constituição Federal 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação – MEC. **PORTARIA Nº 301, DE 7 DE ABRIL DE 1998.** Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Brasília, DF, 09 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf> . Acesso em 28 mar. 2016.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 10 jan. 2016.

_____. **Lei 10.260, DE 12 DE JULHO DE 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm Acesso em 23 mar. 2016.

_____. MEC/CNE. **PARECER CNE/CP 009/2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 24 mar. 2016.

_____. MEC. **PORTARIA Nº 1.403, DE 09 DE JUNHO DE 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10jun. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf> Acesso em 24 mar. 2016.

_____. **Decreto nº. 4 de 20 de outubro de 2003.** Institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira. Brasília: 15 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm> Acesso em 25 mar. 2016.

_____. **Lei 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 21 mar. 2016.

_____. **Projeto de Lei 3.627, DE 28 DE ABRIL DE 2004.** Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá

outras providências. Portal do MEC. Brasília, DF, 28 abr. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em 22 mar. 2016.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 213, DE 10 DE SETEMBRO DE 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13set. 2004 retificado em 27 set. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 21 mar. 2016.

_____. **Lei 11.096 de 13 de JANEIRO DE 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm Acesso em 23 mar. 2016.

_____. **Lei 11.180, DE 23 DE SETEMBRO DE 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26set. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm Acesso em 23 mar. 2016.

_____. **Decreto Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf Acesso em 28 jan. 2016.

_____. **Decreto Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mai. 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm> Acesso em 28 mar. 2016.

_____. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 28 jan. 2016.

_____. **Decreto Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em 14 abr. 2016.

_____. **Decreto Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em 28 mar. 2016.

_____. **Lei 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em 28 mar. 2016.

_____. **Decreto Nº 6.303, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm Acesso em 28 mar. 2016.

_____. **Decreto nº. 6.495, DE 30 DE JUNHO DE 2008.** Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. Brasília: 1 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm Acesso em 25 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação – MEC. **PORTARIA Nº 807, DE 18 DE JUNHO DE 2010.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação. Brasília, DF, 21 jun. 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf. Acesso em 28 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em 30 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 30 mar. 2016.

_____. **Decreto nº. 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013.** Dispõe sobre o Programa de Estudantes - Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília: 13 mar. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm Acesso em 22 mar. 2016.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26jun. 2014 – Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm Acesso em: 22 mar. 2016.

BRAXTON, J., HIRSCHY, A., e MCCLENDON, S. **Understanding and reducing college student departure.** ASHE-ERIC *Higher Education Report*. Vol. 30, Number 3, 2004.

BUARQUE, C.. **A Aventura da Universidade.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos.** Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf> Acesso em: 28 mar 2016.

CABRERA, A.F.; CASTAÑEDA, M.B.; NORA, A. The role of the finances in the persisting process: A structural model. **Research in Higher Education**, v.33, p. 571-593, 1992.

CAPEES. **Programa Nacional de Administração Pública-PNAP.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap> . Acesso em: 2 ago. 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf . Acesso em: mar. 2016.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012.** Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf . Acesso em: 1ºmaio 2015.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=download&path%5B%5D=1063&path%5B%5D=1058> . Acesso em: 20 jan. 2016.

CHAVES, E. **Conceitos Básicos: Educação a Distância.** EdutecNet : Rede de Tecnologia na Educação, 1999. <http://www.edutecnet.com.br/> .

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Sistema de Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COELHO, M. L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

COSTA, A. L. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1885, 1986 e 1987.** Porto Alegre: UFRGS, 1991.

COSTA, C. J. da. Prefacio. *In*: JUNQUILHO, G. S. **Teorias da Administração Pública**. Florianópolis :Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2010.

COSTA, S. F. **Introdução Ilustrada à Estatística**. 3. ed. São Paulo, Harbra, 1998, p.169.

CUNHA, L. A. **O Ensino Superior no Octênio FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82, abr. 2003.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje**: Novas tecnologias, pressões e oportunidade. São Paulo: Atlas, 2009.

DESCARTES. R., **Meditações**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DEWEY, J.. **Vida e Educação**. Comp. Melhoramentos de São Paulo. Indústria de Papel Caixa Postal, 8120.Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo, 1973.

DIAS SOBRINHO, J.. **Avaliação e privatização do ensino superior**. Porto Alegre: Vozes, 1999.

DOHERTY, W. An analysis of multiple factors affecting retention in Web-based community college courses. **Internet and Higher Education**, v.9, p. 245–255, 2006.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. **Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes em la universidad**: una visión desde la desigualdad social. Estudios pedagógicos 23: 7-27, 2007.

DOURADO, L. F.. **Políticas e Gestão da Educação Superior a distância: novos marcos Regulatórios?** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 mar. 2016.

DRUCKER, P. F. **The Practice of Management**. London: Pan Books, 1968.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808/2000). *In*: SCHWARTMAN, Simon e BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

DURKHEIM, E.. **Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education** (traduzido por E. K. Wilson, & H. Schnurer). New York: Free Press, 1961.

ETHINGTON, C. A.. **A psychological model of student persistence**. Research in Higher Education 31 (3): 266-269, 1990.

FAVERO, R. V. M.. **Dialogar ou evadir: eis a questão!** Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul. 2006. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 1. ed. 1966. São Paulo, Atlas, 1970.

FISHBEIN, M., AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior**: an introduction to theory and Research. MA, EE.UU.: Addison-Wesley, Reading, 1975.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, A. L. P., RODRIGUES, S. G. A avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. XII SIMPEP – Bauru-SP, 2005. Disponível em: http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_12/copiar.php?arquivo=Freitas_ALP_A%20avalia%E7%E3o%20da%20confiabilidade.pdf. Acesso em 16 mai. 2016.

FREITAS, K. S. **Alguns estudos sobre evasão e permanência de estudantes**. Ecco, São Paulo, v.II, n.I, p. 247-264, jan./jun. 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J.. Educação a Distância: tensões entre o público e privado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15 mar. 2016.

GRÖNROOS, C.. **From marketing mix to relationship marketing – toward a paradigm shift in marketing management decision**. European Journal of Marketing, Swedish School of Economics, v. 35, n. 3-4, p. 322, mar./abr. 1997.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Princípios, Cascais, 2006.

HAWKRIDGE, D.; JAWORSKI, J.; MCMAHON, H.. **Computers in the third-world schools**: examples: experience and issues. London, Billingand Sons, 1990.

HOFFMAN, K. D. *et al.* **Princípios de marketing de serviços: conceitos, estratégias e práticas**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

HOLDER, B. An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. **Internet a Higher Education**, v. 10, p.245-260, 2007.

IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2010 - Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf . Acesso em: 2 mar. 2016.

JACOBSEN, A. L. **Avaliação institucional em universidades**: desafios e perspectivas. Florianópolis: Papa-Livro, 1996.

KAMENS, D. H.. The college "charter" and college size: Effects on occupational

choice and college attrition. **Sociology of Education**, v. 44 (summer), p. 270-296, 1971.

_____. Colleges and elite formation: The case of prestigious American colleges. **Sociology of Education**, v. 47(summer), p. 354-378, 1974.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2a.ed. Londres: Routledge, 1991.

KEMBER, D. **Open learning courses for adults: a model of student progress**. EnglenwoodCliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1995.

KEYES, C. L. M., e HAIDT, J. **Flourishing: Positive psychology and the life well lived**. Washington DC: American Psychological Association (2003).

KOTLER, Philip; FOX, Karen F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KNOWLES, M. S, HOLTON, E. F. e SWANSON, R. A. **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development** - 7th edition. London: Elsevier. 2011.

LARUCCIA, M. M.; ALMEIDA, R.; RUIZ, T. T. O Desenvolvimento das habilidades e competências profissionais de um grupo de estudantes de administração. **Revista Científica Internacional**: Inter Science Place, v. 3, n. 11, p. 142-165, jan./fev., 2010.

LEVITT, T.. **A imaginação de marketing**. Tradução: Auriphebo Berrance Simões e Nivaldo Montigelli. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MACIEL, A. M. da R., FONTANA, H. A. (orgs). **Educação a Distância: Por que ainda uma interrogação?** Paco Editorial, Jundiaí – SC: 2013.

MACKINNON-SLANEY, F. **Discovery writing in introductory college student personnel graduate courses**. Journal of College Student Development, 32, 92-94, 1991.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K.. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>. Acesso em 26 mar 2016.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M.; **Fundamentos metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, H. A.; SILVA, M. G. M. **Educação superior a distância: panorama da expansão no contexto brasileiro**. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação da região Centro-Oeste- Reunião Regional da ANPED, 2014, Goiânia-GO. Anais do XII EII Encontro de Pesquisa em Educação da região Centro-Oeste- Reunião Regional da ANPED, 2014.

MCNEELY, J. H. .College student mortality. U.S. **Office of Education**, Bulletin 1937, n. 11.Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1937.

MEC – Ministério da Educação. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Portaria Normativa N. 8, de 28 de Abril de 2016. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/assessorias/portaria-normativa-mec-n8-de-28-de-abril-de-2016/> . Acesso em: 30 jun 2016.

MEC – Ministério da Educação / INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_e_ducacao_superior_2013.pdf . Acesso em: 28/ fev. 2015.

MELO, P. A. de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 2002. 330 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MELO, B. O. N.; SOUZA, R. I. **Práticas de letramentos e história da educação a distância: interfaces possíveis**. Anais do X Simpósio / Trabalho / Produção das Ciências Humanas realizado em 2007. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20Humanas%20e%20Letras/PRATICAS%20DE%20LETRAMENTOS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20A%20DISTANCIA%20-%20INTERFACES%20POSSIVEIS.pdf> Acesso em 12 jan. 2016.

MONTMARQUETTE, C.; SMONTMARQUETTE, S.; HOULE, R. **The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection**. Economics of Education Review, v. 20, p. 475–484, 2001.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORONI, A., ACCORSSI, A. **A participação das mulheres na educação a distância**. Categoria F, Setor Educacional 3: Anais do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Canoas – RS, 2013. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2013/cd/329.doc . Acesso em 22 jun. 2016.

MOTA, R.. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NORA, A. BARLOW, L. and CRISP, G.. **Student Persistence and Degree Attainment Beyond the First Year in College: The Need for Research**. In A. Siedman's (Ed.), College Student Retention: Formula for Student Success. Praeger Publishers, pp.129–154, 2005.

OLIVEIRA, E. P. F. de. **Gestão da Permanência: procedimentos e mecanismos para controle da evasão do ensino superior**. Revista Saberes. 001 – Jun/2014 ed. Disponível em: http://www.fapan.edu.br/revistas/editais/gestao_da_permanencia.pdf Acesso em 01 mar. 2016.

ORTH, M. A., MANGAN, P. K. V., NEVES, M. F. **Análise das Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil: um olhar sobre o ensino superior**. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_47_39_3341-6552-1-PB.pdf Acesso em 12 mar. 2016.

PACHECO, A. S. V. **Evasão e Permanência dos estudantes de um curso de Administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento**. 2010. 298 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC, Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2010.

PALLOFF, R. M. e PRATT, K. **O aluno virtual**. 1ª ed. São Paulo: Artmed. 2004.

PALUDO, S. S. e KOLLER, S. H. **Psicologia Positiva**: uma nova abordagem para antigas questões. Paidéia, 2007, 17(36), 9-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf> Acesso em 30 mar. 2016.

PASCARELLA, E.. **Student-faculty informal contact and college outcomes**. Review of Educational Research, 50, 545-595, 1980.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.. A evasão no ciclo básico da UFMG. In: **ANPED**, 21, 1998, Caxambú. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/21/PEIXOTO.htm> . Acesso em 21 abr. 2015.

PEREIRA, F. C. B.. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul do Oeste**. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86403/198634.pdf?sequence=1> . Acesso em 18 jan. 2016.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

_____. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2009.

POLYDORO, S. A. J.. **Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar**. 1995. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

PRICE, J.L., e MUELLER, C.W. **Professional turnover: The case of nurses**. New York: SP Medicaland Scientific Books, 1981.

REBELO, L. M. B. **A dinâmica do processo de formação de estratégias de gestão em universidades: a perspectiva da teoria da complexidade**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87085/205899.pdf?sequence=1> Acesso em 03 mar. 2016.

RIBEIRO, M. A.. O Projeto Profissional Familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. São Paulo: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, dez. 2005.

RICHARDSON *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

RISTOFF, D. I.. **Educação Superior do Brasil - 10 anos pós-LDB: expansão à democratização**. In: BILLAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Organizadores). Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

RODRIGUEZ, A. **Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior brasileiro – um estudo de caso**. Caderno de Administração. Revista da Faculdade de Administração da FEA. ISSN 1414-7394. v. 6, n. 1 (2011). Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/view/9009/6620> Acesso em 04 abr. 2016.

ROGERS, C. R.. **Tornar-se pessoa**. 5. ed São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROMISZOWSKI, A. *Telecommunications and distance education*. **ERIC Digest**. ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse, NY, 1993. Disponível em: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed358841.html. Acesso em 16 jan. 2016.

ROSSI, L.. **Causas da Evasão em Curso Superior a Distância do Consórcio da Universidade Aberta do Brasil**. 2008. 79 f. Trabalho de conclusão de Curso em Pós-Graduação Lato Sensu, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: www.anped11.uerj.br/35/GT11-2385_int.pdf . Acesso em: 05 mar. 2016.

ROVAL, A.P. In search og higher persistence rates in distance education online programs. **Internet and higher education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003.

RUMBLE, G. **A gestão de sistemas de Ensino a Distância**. Brasília: Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

SAMPAIO, H. M. S.. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAPES, 2000.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, A. P. e CERQUEIRA, E. A. de. (2009). **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. In: Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836> Acesso em 12 mar. 2016.

SANTOS, E. M.; OLIVEIRA NETO, J. D.. **Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção**. Revista Paidéi@, Unimes Virtual, v. 2, n. 2, p.10, 2009. Disponível em: <http://www.npt.com.br/arquivos/XI.10.pdf> Acesso em: 05 abr. 2016.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, G., FREITAS, L. O. **Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão**. Argumentum, Vitória (ES), v. 6, n.2, p. 182-200, jul./dez. 2014. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8188/6217> . Acesso em 10 dez. 2015.

SARTORI, A. S. Educação a distância: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e comunicação. **Linhas**, v. 3, n. 2, p. 123-130, 2002.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1972.

SHAFFER, David W. e SERLIN, Ronald C. What good are statistics that don't generalize? **Educational Researcher**, vol. 33, nº 9, pp. 14-25, 2004.

SHANNON, G.; BYLSMA, P. **Helping students finish school: why students drop out and how to help them graduate**. Olympia: Office of Superintendent of Public Instruction, 2006.

SILVA FILHO *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.37, n.132, p.641-649, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300007&script=sci_arttext Acesso em: 04 abr. 2016.

SILVA, J. A. R. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de Administração: contribuições para a gestão acadêmica**. Tese (Doutorado em Administração) defendida em 03 jul. 2012. 273 f. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9920> . Acesso em: 31 mar 2016.

SIMONSON, M.. In: BARBERÀ, Elena (coord). **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

SNYDER, C. R., e LOPEZ, S. J.. **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002.

SOUSA, V. D.; DRIESSNACK, M.; MENDES, I. A. C. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: parte 3: métodos mistos e múltiplos. **Rev. Latino-Am. Enferm.**, Ribeirão Preto/SP, v. 15, n. 5, p. 1.046-9, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/pt_v15n5a24.pdf. Acesso em: 10 ago. 2015.

SOUZA, M. S. A dimensão tecnológica aliada a teoria e prática no sistema de educação a distância (EaD). 2011. Disponível em:

<http://www.webartigos.com/artigos/a-dimensao-tecnologica-aliada-a-teoria-e-pratica-no-sistema-de-educacao-a-distancia-ead/80978/> .

SOUZA, W. A. da R. de. Guia do Trabalho de Conclusão Final – TCF. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <http://www.profiap.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/Guia-do-Trabalho-de-Conclus%C3%A3o-Final-%E2%80%93TCF-junho-2015-v-final.pdf> . Acesso em 20 nov 2015.

SPADY, W.. **Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis**. Interchange, 1, 64-85, 1970.

_____. **Dropouts from higher education: Toward an empirical model**. Interchange, 2, 38-62, 1971.

STRATTON, L. S.; O'TOOLE, D. M.; WETZEL, J. N. A multinomial logit model of colleges topout and dropout behavior. **Economics of Education Review**, v. 27, 2008 p. 319–331.

SUMMERKILL, J. In N. Sanford (Ed.), **The American College**. New York: Wiley. 1962.

TELES, A. R. T. F. .**O Estudo da Evasão como um dos Elementos de Subsídio às Reformas Curriculares**. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia – COBENGE 95, Recife, pp.1199-1208, 1995.

TINTO, V. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. Review of Educational Research, n. 45, 1975, p. 89-125. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/45/1/89.extract> . Acesso em 02 abr. 2016.

_____. Theories of student departure revisited, in J. Smart (ed.) **Higher Education: A Handbook of Theory and Research**, v.2, pp. 359-84. New York: Agathon, 1986.

_____. **Leaving college: rethinking the causes of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____.**Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition** (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1993.

_____.**Classrooms as communities: Exploring the educational character of student experience**. Journal of Higher Education 68 (6): 599-623, 1997.

TINTO, V.; PUSSER, B. **Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success**. National Post secondary Education Cooperative, 2006. Disponível em http://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_ExecSumm.pdf Acesso em 06 abr. 2016.

TRESMAN, S. **Towards s strategy for improved student retention in programmers of open, distance education: a case study from the Open University UK**, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

UNEMAT. **Resolução 003/1999 – CONSUNI**. Cria a Coordenadoria de Educação A Distância da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Aprovada em 01 abr. 1999.

_____. **Resolução 054/2011 – CONSUNI**. Institui a Normatização Acadêmica da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Aprovada em 01 jul. 2011. Disponível em http://sinop.unemat.br/site/download/resolu%C3%A7%C3%B5es/resolucao_conepe_054_2011.pdf Acesso em 04 abr. 2016.

_____. **Resolução 004/2012 – CONSUNI**. Aprova o programa de concessão de auxílio financeiro para publicação de artigos e/ou apresentação de trabalho em eventos técnico-científicos e apoio a representação estudantil. Aprovada em 01 mar. 2012. Disponível em http://portal.unemat.br/media/oldfiles/prae/docs/resolicao_n_004_2012_consuni.pdf Acesso em 02 abr. 2016.

_____. UNEMAT. **Resolução 019/2013 – CONSUNI**. Cria o Programa de Assistência Estudantil da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Aprovada em 19 jun. 2013. Disponível apenas por consulta via e-mail: assoc@unemat.br Acesso em 04 abr. 2016.

_____. UNEMAT. **Resolução 020/2013 – CONSUNI**. Cria o Auxílio Alimentação para discentes dos cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Aprovada em 19 jun. 2013. Disponível apenas por consulta via e-mail: assoc@unemat.br Acesso em 04 abr. 2016.

_____. UNEMAT. **Resolução 021/2013 – CONSUNI**. Cria o Auxílio Moradia para discentes dos cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Aprovada em 19 jun. 2013. Disponível apenas por consulta via e-mail: assoc@unemat.br Acesso em 04 abr. 2016.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância**: perspectivas e considerações políticas educacionais. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

VARGAS, M. R. M.. **Universidade Corporativa**: diferentes modelos de configuração. Revista Administração, São Paulo, v.38, n.4, p.373-379, 2003, out./dez. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/V3804373.pdf> . Acesso em: 02 abr. 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VROOM, V. **Work and Motivation**. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEIDMAN, J. C. **Undergraduate socialization**: a conceptual approach. In: J. Smart (ed.). Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 5) New York: Agathon, 1989.

WORKMAN, J. J.; STENARD, R. A. **Student support services for distance learners**. Deos news, v. 6, n. 3, 1996.

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C.; PINTELAS, P. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. **Computers & Education**, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

YORK, M.; LONGDEN, B. **Retention and student success in higher education**. Open University Press. McGraw – Hill Education, 2004.

YUNES, M. A. (2003). **Psicologia positiva e resiliência**: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (especial), 75-84.

YUKSELTURK, E.; INAN, F.A, **Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program**. Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE, v. 7, n. 3, 2006.

ZEITHAML, V. A., PARASURAMAN, A., BERRY, L.L.. **Delivering Quality Service**, New York: The Free Press, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Fatores de Permanência dos alunos da UAB / UNEMAT

Car@s alun@s do curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT. Visando contribuir com a melhoria do processo de gestão e qualidade do ensino e considerando o alto índice de evasão no curso, estamos realizando uma pesquisa para levantamento de algumas hipóteses causadoras da permanência. Pedimos que responda com sinceridade a todas as perguntas, para que possamos compreender adequadamente este fenômeno. Sua participação é fundamental para os resultados da pesquisa e, conseqüentemente, para propostas de melhoria do curso.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador mestrando Gustavo Domingos Sakr Bisinoto, sob orientação da Profa. Dra. Marlene Valério dos Santos Arenas não identificará os entrevistados. A identificação por CPF é apenas para controle dos pesquisadores.

*Obrigatório

1. Qual seu polo?*

Escolha seu polo entre uma das opções a seguir.

- ☐ Alto Araguaia
- ☐ Colíder
- ☐ Guarantã do Norte
- ☐ Jauru
- ☐ Juara
- ☐ Juína
- ☐ Pontes e Lacerda

2. Qual seu CPF?*

Insira apenas números. Não coloque pontos ou traços. Isto é apenas para controle das respostas.

3. Qual seu gênero? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

4. Qual sua Idade?*

- ☐ 15 a 19anos;
- ☐ 20 a 24anos;
- ☐ 25 a 29anos;
- ☐ 30 a 34anos;
- ☐ 35 a 39anos;
- ☐ 40 a 44anos;
- ☐ 45 a 49anos;
- ☐ 50 a 54anos;
- ☐ 55 a 59anos;
- ☐ 60 a 64anos;
- ☐ 65 a 69anos;
- ☐ 70 a 74anos;

5. Qual a renda familiar média aproximada?*

Escolha uma das alternativas. A renda familiar deve levar em conta a renda de todos que moram com você.

- ☐ Até R\$854,00
- ☐ De R\$ 854,01 a R\$1.113,00
- ☐ De R\$ 1.113,01 a R\$1.484,00
- ☐ De R\$ 1.484,01 a R\$2.674,00
- ☐ De R\$ 2.674,01 a R\$4.681,00
- ☐ De R\$ 4.681,01 a R\$9.897,00
- ☐ De R\$ 9.897,01 a R\$17.434,00
- ☐ Acima de R\$17.434,01

Dimensão Relacionamentos

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão dos Relacionamentos.

6. Como é o seu relacionamento com a família? Você tem apoio? Caso positivo, como é auxiliado?*

Descreva seu relacionamento familiar e se ele influencia nos seus estudos.

.....

7. Como é seu relacionamento com os colegas de sala? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os colegas de sala.

8. Como é seu relacionamento com os tutores presenciais? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os tutores presenciais.

9. Como é seu relacionamento com os tutores a distância? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os tutores a distância.

10. Como é seu relacionamento com os professores? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os professores.

11. Como é seu relacionamento com a Coordenação de Curso? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com a coordenação de curso.

Dimensão Geográfica

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Geográfica.

12. Você reside na cidade onde o polo está funcionando? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Você reside em área urbana ou rural? *

- ☐ Urbana
- ☐ Rural

14. Qual a distância aproximada da sua residência até o polo?*

Descreva a distância aproximada de deslocamento da sua residência até o polo.

- ☐ Até 1Km;
- ☐ Entre 1 a 3Km;
- ☐ Entre 3 a 5Km;
- ☐ Entre 5 a 7Km;
- ☐ Entre 7 a 9Km;
- ☐ Entre 9 a 11 Km;
- ☐ Acima de 11Km;

15. Você ou seus colegas que moram em outra cidade possuem dificuldade de acesso ao polo?*

Conte pra nós as dificuldades mais comuns enfrentadas por você ou por eles para chegarem até o polo.

.....

Dimensão Logística

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Logística.

16. **A sua região favorece acesso ao polo com facilidade (estradas, pontes, ruas, avenidas)?***

Conte como é o contexto da região.

.....

17. **A sua cidade possui transporte coletivo que favoreça acesso ao polo? ***

- ☐ Sim, e eu uso.
- ☐ Sim, mas não uso.
- ☐ Sim mas é ineficiente (caro ou não funciona direito).
- ☐ Não possui.

Dimensão Comportamental

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Comportamental.

18. **Já pensou em desistir do curso? Sim ou não por qual razão?***

Diga os fatores que já fizeram você pensar em desistir do curso.

.....

19. **Você subestimou o esforço necessário para fazer o curso?***

Você achou que seria mais fácil? Conte para nós.

.....

20. **Você teve acesso e leu o Edital do vestibular quando se inscreveu no curso?***
-

21. **O que te motivou a escolher o curso de Administração Pública?***

Conte qual ou quais fatores mais contribuíram para você escolher o curso de Administração Pública da UAB/UNEMAT.

.....

22. **Sentiu falta da base dos estudos do Ensino Médio para acompanhar as disciplinas?***

- ☐ Sim, em várias matérias.
- ☐ Sim, mas apenas em algumas disciplinas.
- ☐ Não.

23. **Você acredita que mais atividades presenciais melhorariam o aprendizado?***

- ☐ Sim, todas as disciplinas deveriam ter atividade presencial.
- ☐ Sim, mas nem todas as disciplinas deveriam ter atividade presencial (apenas as disciplinas específicas da área).
- ☐ Não, pois tenho dificuldade de participar das atividades presenciais.
- ☐ Não, pois as atividades presenciais não melhoram meu aprendizado.

24. **Teve dificuldade de participar das atividades presenciais no polo?***

- ☐ Sim, muitas vezes.
- ☐ Sim, poucas vezes.
- ☐ Não, pois não tive dificuldades.
- ☐ Não, pois não quis participar das atividades presenciais.

25. **Consegue conciliar trabalho, família e estudos?***

Conte como consegue fazer isso.

.....

26. **Quais os fatores que mais te MOTIVAM a frequentar o curso?***

.....

27. **Quais os fatores que mais te DESMOTIVAM a frequentar o curso? ***

.....

Dimensão Tecnológica

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Tecnológica.

28. **Você teve dificuldades para utilizar o computador?**

Conte para nós como é sua experiência com uso do computador.

.....

29. **Você domina o uso do editor de texto, editor de planilhas, conversor de arquivos em PDF, digitalizador e compactador de arquivos?***

Caso tenha dificuldades com algum(s),cite- os.

.....

30. **Você se sente defasado tecnologicamente?***

Você acredita que deveria saber mais de computador, informática ou tecnologia?

.....

31. **O polo propicia acesso aos computadores e a internet?***

Conte como é a estrutura tecnológica oferecida pelo polo.

.....

32. **Você possui computador com acesso a internet em casa e/ou no trabalho? ***

.....

33. **Você acredita que as ferramentas tecnológicas facilitam a comunicação e a aprendizagem?***

.....

34. **Você utiliza a tecnologia para se comunicar e interagir com os colegas? Conte como é essa experiência.***

35. **Apenas para termos certeza que você está lendo e respondendo com sinceridade esta pesquisa, marque a alternativa "Opção 3"***

Essa pergunta é apenas para controle. Marque somente a Opção 3. Quem responder Opção, 1, 2, 4 ou 5 não terá os dados computados.

- ☐ Opção1
- ☐ Opção2
- ☐ Opção3
- ☐ Opção4
- ☐ Opção5

APÊNDICE – B

Fatores de Evasão dos alunos da UAB/UNEMAT

Car@s ex-alun@s do curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT. Visando contribuir com a melhoria do processo de gestão e qualidade do ensino e considerando o alto índice de evasão no curso, estamos realizando uma pesquisa para levantamento de algumas hipóteses causadoras da evasão. Pedimos que responda com sinceridade a todas as perguntas, para que possamos compreender adequadamente este fenômeno. Sua participação é fundamental para os resultados da pesquisa e, consequentemente, para propostas de melhoria do curso.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador mestrando Gustavo Domingos Sakr Bisinoto, sob orientação da Profa. Dra. Marlene Valério dos Santos Arenas não identificará os entrevistados. A identificação por CPF é apenas para controle dos pesquisadores.

***Obrigatório**

1. Qual era seu polo?*

Escolha seu polo entre uma das opções a seguir.

- ☐ Alto Araguaia
- ☐ Colíder
- ☐ Guarantã do Norte
- ☐ Jauru
- ☐ Juara
- ☐ Juína
- ☐ Pontes e Lacerda

2. Qual seu CPF?*

.....

3. Qual seu gênero? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

4. Qual sua Idade?*

Escolha a faixa etária correspondente.

- ☐ 15 a 19anos;
- ☐ 20 a 24anos;
- ☐ 25 a 29anos;
- ☐ 30 a 34anos;
- ☐ 35 a 39anos;
- ☐ 40 a 44anos;
- ☐ 45 a 49anos;
- ☐ 50 a 54anos;
- ☐ 55 a 59anos;
- ☐ 60 a 64anos;
- ☐ 65 a 69anos;
- ☐ 70 a 74anos;

5. Qual a renda familiar média aproximada?*

Escolha uma das alternativas. A renda familiar deve levar em conta a renda de todos que moram com você.

- ☐ Até R\$854,00
- ☐ De R\$ 854,01 a R\$1.113,00
- ☐ De R\$ 1.113,01 a R\$1.484,00
- ☐ De R\$ 1.484,01 a R\$2.674,00
- ☐ De R\$ 2.674,01 a R\$4.681,00
- ☐ De R\$ 4.681,01 a R\$9.897,00
- ☐ De R\$ 9.897,01 a R\$17.434,00
- ☐ Acima de R\$17.434,01

DIMENSÃO RELACIONAMENTOS

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão dos Relacionamentos.

6. Como é o seu relacionamento com a família? Você tem apoio? Caso positivo, como é auxiliado?*

Descreva seu relacionamento familiar e se ele influencia nos seus estudos.

.....

7. Como era seu relacionamento com os colegas de sala?*

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os colegas de sala.

8. Como era seu relacionamento com os tutores presenciais?*

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os tutores presenciais.

9. Como era seu relacionamento com os tutores a distância? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os tutores a distância.

10. Como era seu relacionamento com os professores? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com os professores.

11. Como era seu relacionamento com a Coordenação de Curso? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Ótimo
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssimo
- ☐ Não me relaciono com a coordenação de curso.

Dimensão Geográfica

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Geográfica.

12. Na época dos estudos, você residia na cidade onde o polo funciona? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Na época dos estudos, você residia em área urbana ou rural? *

- ☐ Urbana
- ☐ Rural

14. Qual a distância aproximada da sua residência até o polo?*

Descreva a distância aproximada de deslocamento da sua residência até o polo.

- ☐ Até 1Km;
- ☐ Entre 1 a 3Km;
- ☐ Entre 3 a 5Km;
- ☐ Entre 5 a 7Km;
- ☐ Entre 7 a 9Km;
- ☐ Entre 9 a 11 Km;
- ☐ Acima de 11Km;

15. Você ou seus colegas que moram em outra cidade possuem dificuldade de acesso ao polo?*

Conte pra nós as dificuldades mais comuns enfrentadas por você ou por eles para chegarem até o polo.

.....

Dimensão Logística

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Logística.

16. A sua região favorece acesso ao polo com facilidade (estradas, pontes, ruas, avenidas)?*

Conte como é o contexto da região.

.....

17. **A sua cidade possui transporte coletivo que favoreça acesso ao polo? ***

☐

Sim e eu uso. Sim,

☐

mas não uso.

☐

Sim mas é ineficiente (caro ou não funciona direito).

☐

Não possui.

Dimensão Comportamental

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Comportamental.

18. **O que te fez desistir do curso? ***

Diga os fatores ou motivos que fizeram você desistir do curso.

.....

19. **Você subestimou o esforço necessário para fazer o curso? ***

Você achou que seria mais fácil? Conte para nós.

.....

20. **Você teve acesso e leu o Edital do vestibular quando se inscreveu no curso? ***

.....

21. **O que te motivou a escolher o curso de Administração Pública? ***

Conte qual ou quais fatores mais contribuíram para você escolher o curso de Administração Pública da UAB/UNEMAT.

.....

22. Sentiu falta da base dos estudos do Ensino Médio para acompanhar as disciplinas?*

- ☐ Sim, em várias matérias.
- ☐ Sim, mas apenas em algumas disciplinas.
- ☐ Não.

23. **Você acredita que mais atividades presenciais melhorariam o aprendizado?***

- ☐ Sim, todas as disciplinas deveriam ter atividade presencial.
- ☐ Sim, mas nem todas as disciplinas deveriam ter atividade presencial (apenas as disciplinas específicas da área).
- ☐ Não, pois tenho dificuldade de participar das atividades presenciais. Não,
- ☐ pois as atividades presenciais não melhoram meu aprendizado.

24. Teve dificuldade de participar das atividades presenciais no polo?*

As atividades presenciais são obrigatórias nos cursos EaD e tem prevalência de notas sobre as atividades EaD.

- ☐ Sim, muitas vezes.
- ☐ Sim, poucas vezes.
- ☐ Não, pois não tive dificuldades.
- ☐ Não, pois não queria participar das atividades presenciais.
- ☐ Não, pois não tinha condições (financeiras, de tempo, ou logística) de frequentar as atividades presenciais.

25. Na época dos estudos, você conseguia conciliar trabalho, família e os estudos?*

Conte pra nós se conseguia ou não fazer isso.

26. **Quais os fatores que mais te MOTIVAVAM a frequentar o curso?***

Cite quantos quiser e puder

27. **Quais os fatores que mais te DESMOTIVAVAM a frequentar o curso?*** Cite quantos quiser e puder

28. Apenas para termos certeza que você está lendo e respondendo com sinceridade esta pesquisa, marque a alternativa "Opção 3"*

Essa pergunta é apenas para controle. Marque somente a Opção 3. Quem responder Opção, 1, 2, 4 ou 5 não terá os dados computados.

- ☐ Opção1
- ☐ Opção2
- ☐ Opção3
- ☐ Opção4
- ☐ Opção5

Dimensão Tecnológica

As perguntas descritas nesta página irão abranger a Dimensão Tecnológica.

29. Você teve dificuldades para utilizar o computador?*

Escolha uma das opções abaixo e demonstre sua experiência com uso do computador.

- ☐ Sim, muita, mas hoje já domino o uso do computador.
- ☐ Sim, muita, e até hoje preciso de ajuda para usar o computador.
- ☐ Sim, pouca.
- ☐ Não tive dificuldades para utilizar o computador.

30. Você domina o uso do editor de texto, editor de planilhas, conversor de arquivos em PDF, digitalizador e compactador de arquivos?*

Cite quais você domina e quais possui dificuldades.

31. Você se sente defasado tecnologicamente?*

- ☐ Sim, muito.
- ☐ Sim, pouco.
- ☐ Não me sinto defasado tecnologicamente.

32. O polo propicia acesso aos computadores e a internet? *

Escolha uma das opções abaixo.

- ☐ Sim, tanto computadores quanto internet.
- ☐ Sim, mas apenas computador (não tem internet ou é precária).
- ☐ Sim, mas apenas internet (não tem computadores suficientes ou em bom estado para uso).
- ☐ Não, o polo não propicia.

33. Você possui computador com acesso a internet em casa e/ou no trabalho? *

Diga se possui e quais locais possui.

- ☐ Sim, em casa e no trabalho.
- ☐ Sim, mas apenas em casa.
- ☐ Sim, mas apenas no trabalho.
- ☐ Não possuo computador com acesso a internet nem em casa e nem no trabalho.

34. Você acredita que as ferramentas tecnológicas facilitam a comunicação e a aprendizagem?*

Marque as que se aplicam.

- ☐ Sim, muito a comunicação e a aprendizagem.
- ☐ Sim, pouco a comunicação e a aprendizagem.
- ☐ Não facilitam a comunicação e a aprendizagem.

35. Você utilizava a tecnologia para se comunicar e interagir com os colegas? Conte como é essa experiência.*

Conte sua experiência.

.....

Apêndice C – Parecer 001/2016 – Validação dos Questionários por especialistas

Parecer 001/2016 – Avaliação e Validação dos Questionários sobre Permanência e Evasão dos alunos do Curso de Bacharelado em Administração Pública do Programa UAB vinculado à da Universidade do Estado de Mato Grosso

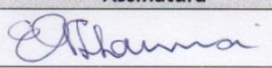
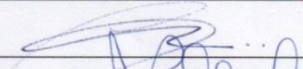
Interessado: Gustavo Domingos Sakr Bisinoto, mestrando matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Título do Trabalho: Gestão da Permanência: uma análise sobre o perfil, permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT.

Histórico: Aos quatorze dias do mês de março do ano de dois mil e dezesseis foi enviado via e-mail para a professora Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima o questionário sobre os Fatores de Permanência dos alunos da UAB/UNEMAT, contendo 38 perguntas e o questionário sobre os Fatores de Evasão dos alunos da UNEMAT, contendo 46 perguntas. No dia nove de maio de dois mil e dezesseis às quinze horas, reuniram-se nas dependências do Programa de Mestrado em Educação – PPGEdu a professora Dra. **Elizeth Gonzaga dos Santos Lima** (Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), Dra. **Carina Elisabeth Maciel** (Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS) e Dra. **Nilce Maria da Silva** (Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR e atual Diretora Gestão de Educação a Distância e Coordenadora do Programa da Universidade Aberta do Brasil da UNEMAT) para analisar os questionários sobre Evasão e Permanência do mestrando Gustavo Domingos Sakr Bisinoto. Após a leitura do questionário sobre evasão, foram feitos os seguintes apontamentos: Questão 07 (alterar o texto para que fique exposto a referência “cor ou raça”, a fim de adequar ao modelo usual do IBGE) e Questão 17 (caso o aluno responda positivamente, especificar quais as dificuldades que os alunos que moram em outras cidades enfrentam). Após a leitura do questionário sobre permanência, foi feito o seguinte apontamento: Questão 15 (caso o aluno responda positivamente, especificar quais as dificuldades que os alunos que moram em outras cidades enfrentam).

PARECER: Diante do exposto esta comissão resolve considerar os Questionários que tratam dos Fatores de Evasão e Permanência dos alunos da UAB/UNEMAT, elaborado pelo Mestrando Gustavo Domingos Sakr Bisinoto para utilização na Pesquisa intitulada: “Gestão da Permanência: uma análise sobre o perfil, permanência e evasão dos discentes do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UNEMAT” desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, **VALIDADOS**, mediante as recomendações expostas acima. É o que se tem para o momento.

Cáceres – MT, 09 de Maio de 2016.

Nome	E-mail	Assinatura
Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	elizeth@unemat.br	
Dra. Carina Elisabeth Maciel	carina22em@yahoo.com.br	
Dra. Nilce Maria da Silva	nilcem@unemat.br	